

**Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico**

Relatório de Práticas Profissionais

**Promoção da Inteligência Emocional em contextos da
Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico**

Francisco Ernesto Pasadas Goes

Orientador(es) | Inês Camacho

Beja, 2020

Instituto Politécnico de Beja – Escola Superior de Educação

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico**

Relatório de Práticas Profissionais

**Promoção da Inteligência Emocional em contextos da
Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico**

Francisco Ernesto Pasadas Goes

Orientador(es) | Inês Camacho

Beja, 2020

Agradecimentos

Por não ter percorrido este caminho sozinho tenho a agradecer a quem me alertou ou mostrou outras visões da realidade que eu não conseguia ver na altura. Tenho a agradecer à minha família. Aos meus irmãos por se orgulharem de mim e das minhas conquistas, dando-me força. Ao meu pai por ser o exemplo de professor que sempre segui como exemplo, por todos os tupperwares e por todos os peixinhos frescos que levei do fim-de-semana, assim como por toda a exigência que fez de mim quem sou hoje. Às minhas avós e às minhas tias por todos os telefonemas e preocupações naturais. Ao meu avô pelo exemplo de pessoa e pelos valores de respeito e responsabilidade. Aos meus amigos por todas as horas à espera que terminasse as planificações, reflexões e muitos trabalhos, e por todas as palavras de força nos momentos mais complicados. Ao André e à Bia pelas horas infindáveis de café com desabafos e estratégias de sobrevivência ao mestrado. À equipa Sunset Runners que sempre me “obrigaram” a descontraír e nunca esquecer o sentimento perseverança e sacrifício. À equipa Edugap com quem trabalhei. À minha orientadora do relatório final, professora Inês Camacho por todo o apoio e disponibilidade com questões que potenciaram todo o seu processo.

Hoje sou um pouco mais educador de infância e professor de 1.º CEB, obrigado, levarei sempre a cidade de Beja com grandes lembranças, grandes sorrisos e histórias para relembrar.

Resumo

Relatório das Práticas de Ensino do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Promoção da Inteligência Emocional em contextos de Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico surge o presente relatório atendendo ao processo investigativo, desenvolvido durante as Práticas Profissionais II e III.

Nas escolas observam-se, com frequência, situações que demonstram dificuldades de autorregulação das emoções. Múltiplos são os estudos que existem sobre as variáveis em causa.

Procurou-se compreender e promover práticas educativas, entre as quais, a meditação e o mindfulness, com o objetivo de desenvolver a capacidade de Inteligência Emocional nos dois contextos educativos, orientadas por visões pedagógicas que privilegiam a regulação emocional. Em cooperação com as titulares de grupo/turma, procurou-se construir ambientes e momentos com vista à construção do currículo mais contextualizado às necessidades emocionais das crianças. Teve-se como base a revisão da literatura referente à concepção do conceito de Inteligência Emocional na tentativa de experimentar as suas potencialidades, assim como os documentos orientadores curriculares.

Foi aplicada a metodologia de investigação-ação por possibilitar reajustes necessários ao longo das intervenções, ser dinâmica e potenciar a constante reflexão sobre a ação e para a ação. Os instrumentos de recolha de dados foram a observação participante e as notas de campo que permitiram selecionar evidências e a reflexão escrita.

O desenvolvimento de práticas educativas que estimulam a inteligência emocional revelou-se uma metodologia bastante enriquecedora nos dois contextos, surgindo atividades em que o envolvimento não só das crianças como também da comunidade escolar e das famílias foram visíveis.

Palavras-chave: Inteligência emocional; Educação emocional; Aptidões sociais.

Abstract

Report of the Teaching Practice of the Master in Pre-school Education and Teaching Primary Education School: Promotion Emotional Intelligence in contexts of Pre-school Education and the Teaching Primary Education School.

Within the scope of the Master in Pre-School Education and Teaching Primary Education School, this report appears, considering the investigative process, developed during Professional Practices II and III.

In school, situations one can observe that difficulties frequently occur in respect of the self-control of emotions. There are existences multiple studies that show the variables of the issue in question.

Try to understand and promote educational practices, amongst which, meditation and mindfulness, are the prime objectives to developing the capacity of Emotional Intelligence in both educational contexts, guided by pedagogical visions that privilege emotional regulation. In cooperation with the class members, sought to construct the right environments with a view to building the most suitable curriculum, contextualized to the emotional needs of the children. Had as a basis the review of the literature regarding the concept of the Emotional Intelligence in an attempt to experience its full potentialities, as well as the curriculum guiding documents.

Applied the action-research methodology because it allows for the necessary adjustments throughout the interventions, being dynamic and enhancing the constant reflection of the action and for the action. The instruments used for data collection were participant observation and field notes that allowed for the selecting evidence and for written reflections.

The development of educational practices that stimulate emotional intelligence has proved to be a very enriching methodology in both contexts, with activities emerging in which the involvement of not only children but also the whole school community and their families was positively visible.

Keywords: Emotional intelligence; Emotional education; Social skills.

Índice

Introdução.....	1
1. Fundamentação teórica	3
1.1. As emoções e a sua classificação	3
1.2. Inteligência emocional	5
1.2.1. A inteligência emocional e as competências emocionais	5
1.2.2. A inteligência emocional na educação da criança	7
1.3. Educação emocional.....	9
1.4. Meditação	11
1.4.1. Prática de meditação nas escolas	13
1.5. <i>Mindfulness</i> (atenção plena)	15
1.5.1. A atenção plena na educação	16
1.6. Documentos curriculares e orientadores.....	18
1.6.1. OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar)	18
1.6.2. Aprendizagens Essenciais articuladas com o Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória	19
2. Investigação.....	23
2.1. Identificação da problemática e objetivos	23
2.2. Metodologia de Investigação-ação	24
2.3. Instrumentos de recolha de dados	24
2.4. Caracterização dos participantes	26
2.4.1. Contexto de Educação Pré-escolar.....	26
2.4.2. Contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	32
3. Intervenção	37
3.1. Contexto de Educação Pré-escolar.....	37
3.1.1. Atividades desenvolvidas	37
3.2. Contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	53
3.2.1. Atividades desenvolvidas	53
Considerações finais.....	56
Referências Bibliográficas	60

Índice de tabelas

Tabela 1 – Aprendizagens a promover, de acordo com o documento das OCEPE, no que concerne à Educação Emocional.....	18
Tabela 2 – Aprendizagens essenciais a promover, de acordo com o documento das Aprendizagens Essenciais articuladas com o Perfil do Aluno, no que concerne à Educação Emocional.....	21
Tabela 3 – Horário da rotina educativa.....	31
Tabela 4 – Registo da atividade “cheira e conta”.	41

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Distribuição das crianças do Pré-escolar por género.	27
Gráfico 2 - Meses dos aniversários.	28
Gráfico 3 - Elementos em relação ao ano anterior.	28
Gráfico 4 - Distribuição dos alunos do 1.º Ciclo por género.	33
Gráfico 5 - Faixa etária.	33
Gráfico 6 - Retenções.	34

Índice de figuras

Figura 2 - Crianças a organizar as "emoções" do "monstro" segundo a cor.....	38
Figura 1 - Apresentação da história " <i>O Monstro das Cores</i> ".....	38
Figura 3 – “Emocionómetro”.	38
Figura 4 – Apresentação da atividade “cheira e conta”.....	41
Figura 5 – Momento da atividade “cheira e conta”.....	41
Figura 6 – Momento da atividade “cheira e conta”.....	41
Figura 7 – “Casa dos pijamas”.....	43
Figura 8 – Crianças a meditar.....	46
Figura 9 – Crianças a meditar.....	47
Figura 10 – Crianças a meditar.....	47
Figura 11 – Crianças a construir a “teia da amizade”.....	50
Figura 12 – Mural de sensibilização, “ser gentil”.....	52

Índice de apêndices

Apêndice A - Exercício de meditação "Sentir a respiração"	63
Apêndice B - Exercício de meditação, "Estrela brilhante"	64
Apêndice C - Exercício de meditação, "O fundo do mar"	65
Apêndice D - Exercício de mindfulness, "Escuta... escuta..."	66
Apêndice E - Cubo das Emoções	67
Apêndice F - Exercício de meditação, "Proteger o planeta"	68
Apêndice G - Vídeo educativo, "As emoções na pintura"	69

Introdução

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Instituto Politécnico de Beja, mais precisamente no âmbito das Unidades Curriculares da Prática Profissional II (PPII), em Educação Pré-Escolar (EPE) e da Prática Profissional III (PPIII), em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) foi desenvolvido o presente Relatório de Práticas.

A intervenção foi desenvolvida com dois grupos, o primeiro, de vinte crianças de três anos do Pré-escolar e o segundo, com uma turma de vinte alunos do 3.º ano do 1.º CEB, ambos os contextos em Beja. A duração ocorreu num período entre os meses de outubro e março do ano letivo de 2019/20.

A escolha do tema – *“Promoção da Inteligência Emocional nos contextos da Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico”*, deveu-se a um conjunto de fatores, nomeadamente, a promoção de momentos de bem-estar para e entre as crianças e, à compreensão e exploração de conceitos e métodos que têm sido matéria de vários estudos desenvolvidos ao longo das últimas décadas – a inteligência emocional (IE), a meditação e o *mindfulness* nas escolas, que podem influenciar, positivamente, o bem-estar das crianças.

Vários são os especialistas nas áreas da psicologia e da educação que estudam o contributo do desenvolvimento da inteligência emocional na aprendizagem das crianças.

Lobo, (in *“Educare”*, outubro 2017), explicou, “é preciso mudar todo o sistema da escola. A emoção tem de ser valorizada. A Inteligência Emocional é um conjunto de competências, estão localizadas no nosso cérebro, e nunca é cedo ou tarde de mais para aprender e desenvolver”. Segundo Queirós (2014: 26), “a inteligência emocional conquista-se através da educação e do desenvolvimento de competências emocionais que contribuem para o melhor bem-estar pessoal e social”. No mesmo seguimento, Goldstein (1988); Walker *et al.* (1995), cit. por Lopes *et al.* (2011: 140), referiram que “muitas crianças com problemas emocionais nunca aprenderam a responder de forma não agressiva e precisam que lhes ensinem técnicas específicas para o fazer”. Os mesmos autores referiram que, “existem diversas formas, métodos, ou técnicas de relaxamento” (2011: 146).

Assim sendo, durante as práticas profissionais procurou-se compreender como o desenvolvimento das competências emocionais poderá influenciar a aprendizagem das crianças e dos alunos. Recorrendo a uma educação emocional procurou-se promover práticas e atividades pedagógicas considerando as emoções e as necessidades das crianças.

Dessa forma delineou-se a investigação de forma a dar resposta às seguintes problemáticas:

- Promover a educação emocional, através do desenvolvimento de competências emocionais;
- Promover a atenção na facilitação da aprendizagem através de práticas e de exercícios de meditação e de *mindfulness*.

O presente relatório apresenta inicialmente uma revisão literária relativamente aos conceitos centrais – Emoções; Inteligência Emocional e Competências Emocionais; Educação Emocional; Meditação e *Mindfulness*. Para além da referenciação a obras e artigos científicos do tema, inclui-se a análise e a perspetiva do tema nos documentos curriculares e orientadores de ambos os contextos. A apresentação do processo investigativo, no segundo capítulo, irá enquadrar a problemática, as questões e objetivos do relatório, a metodologia e os instrumentos que sustentaram a recolha e a análise dos dados provenientes das práticas, como também a caracterização de ambos os contextos e seus participantes. O terceiro capítulo apresenta uma síntese dos dados recolhidos e da sua análise com vista à compreensão da problemática em questão. De modo a organizar os dados de forma lógica surgem dois subcapítulos, um primeiro referente ao contexto da EPE e um segundo referente ao contexto do 1.º CEB. Por fim, são apresentadas as considerações finais onde se procura estabelecer respostas aos objetivos propostos inicialmente com o estudo. Neste capítulo considerou-se relevante refletir ainda sobre a minha prática como Educador de Infância e Professor de 1.º CEB.

1. Fundamentação teórica

1.1. As emoções e a sua classificação

Conforme referiram Mathews e seus colaboradores (2002), cit. por Woyciekoski e Hutz (2009: 3), “para que possamos compreender a IE, é necessário que se tenha claro a concepção de emoção”.

Segundo Damásio (2020: 189), em relação ao conceito de emoção, “a etimologia da palavra sugere corretamente uma direção externa a partir do corpo: emoção significa literalmente «movimento para fora»”. Ou seja, quando um indivíduo se emociona, transmite para o exterior algo que evidencia a sua emoção, esta manifestação de emoções pode ser feita através da expressão facial, do tom de voz ou linguagem corporal (gestos e movimentos).

De acordo com o mesmo autor (2020: 72), “a palavra «emoção» traz em geral à mente uma das seis emoções ditas primárias ou universais: alegria, tristeza, medo, cólera, surpresa ou aversão. Também existem as emoções secundárias ou sociais, tais como a vergonha, o ciúme, a culpa ou o orgulho. E as que se denominam emoções de fundo, tais como o bem-estar ou o mal-estar, a calma ou a atenção”. As emoções primárias estão entre as mais intensas e podem provocar reações impulsivas. As emoções secundárias mencionadas, como a vergonha, o ciúme, a culpa, o orgulho e o desejo, são bastante comuns. Sabendo que a alegria promove o bem-estar, assim como o medo influencia o mal-estar, torna-se importante compreender a importância das emoções de fundo e a capacidade de reduzir a intensidade e a compreensão das emoções primárias e secundárias para criar um ser mais harmonioso em qualquer indivíduo.

Segundo Queirós (2014: 34), “uma emoção é a resposta do nosso corpo ao que se passa à nossa volta, através de estímulos que ativam os nossos sentidos e o nosso pensamento. A autora classifica a emoção como “agradável ou desagradável, sendo, no primeiro caso, apelidada de positiva e, no segundo, de negativa”. Compreende-se que, as emoções resultam de estímulos e podem originar pensamentos que influenciam, positiva ou negativamente, o bem-estar do indivíduo.

“É muito importante identificar os diferentes tipos de pensamentos que surgem entre as emoções e o comportamento. A baixa autoestima induz um pensamento negativo; a boa regulação emocional sustenta um pensamento equilibrado e tolerante” (2014: 138). Assim sendo, as emoções têm a capacidade de influenciar o bem-estar, os relacionamentos com os outros e os comportamentos.

As emoções, influenciadas por sentimentos emocionais imediatos, criam reações, originando respostas. É neste sentido, que a mesma autora, apresenta diferentes propostas de educação para a emoção. “A emoção é uma reação súbita e involuntária do organismo a estímulos. O mecanismo de avaliação ativa a resposta emocional a três níveis:

- neurofisiológica - mudanças ao nível do ritmo cardíaco;
- cognitivo- mudanças na forma de pensar;
- comportamental - expressões faciais e verbais, comportamentos e ações” (2014: 39).

De acordo com Bisquerra (2009), cit. por Queirós (2014: 38), “para cada uma das componentes, podemos contar com diferentes propostas de educação”.

Em relação à intervenção educativa da resposta emocional neurofisiológica, Queirós (2014: 38), referiu que “é feita através de técnicas de relaxamento, respiração e controlo físico”. Bisquerra (2009), cit. por Queirós (2014: 38), “alerta para o facto das emoções intensas produzirem problemas de saúde”.

Sobre a resposta cognitiva, “as limitações do vocabulário emocional impõem restrições ao conhecimento dos outros, ao mesmo tempo que dificultam a tomada de consciência das próprias decisões” (Queirós, 2014: 38). Este nível inclui “reestruturação cognitiva, meditação, conhecimento das emoções, domínio do vocabulário emocional, etc.”.

Por fim, a componente comportamental, “promove a regulação da expressão emocional e efeitos positivos sobre as relações interpessoais” (2014: 38). Esta inclui “habilidades sociais, expressão das emoções, etc.”.

Através destas propostas educativas, compreende-se que qualquer indivíduo possa receber orientação para gerir e controlar as suas emoções, direccionar a emoção correta para qualquer situação e estar confiante de que exhibe a emoção necessária para qualquer circunstância.

As emoções são responsáveis pela maneira como uma pessoa reage e podem prejudicar a capacidade de encontrar uma solução para qualquer situação. Assim como argumentaram Smith e Lazarus (1990), cit. por Wojciekoski e Hutz (2009: 3), “as emoções podem causar importantes impactos no bem-estar subjectivo das pessoas, na saúde física e mental, nas interações sociais, além de influenciar a capacidade de resolução de problemas”.

Na mesma linha de pensamento e para complementar o que foi mencionado anteriormente por outros autores, de acordo com Damásio (2020: 76), “as emoções são um

componente de nível superior no panorama dos mecanismos de regulação vital”. Segundo o mesmo autor (2019: 17), “no que de melhor têm, as emoções indicam-nos uma direção, levam-nos ao local apropriado do espaço de tomada de decisões onde podemos tirar o melhor partido dos instrumentos de lógica”.

É nesta perspetiva que surge a necessidade de se estabelecer o conceito de inteligência emocional, existindo a possibilidade das emoções serem trabalhadas.

1.2. Inteligência emocional

1.2.1. A inteligência emocional e as competências emocionais

Neste tópico, o conceito de inteligência emocional é definido e discutido através dos autores Salovey, Mayer, Daniel Goleman e Manuela Queirós. Os quais, apresentam conceitos semelhantes sobre esta capacidade.

A compreensão das complexidades da inteligência emocional tem sido desenvolvida ao longo das últimas décadas, e foi durante a década de 90 que teve a sua maior progressão. Assim, como referiu Queirós (2014: 14), “nos finais dos anos 80, os psicólogos norte-americanos Salovey e Mayer, (...) apercebem-se da insuficiência dos modelos tradicionais para abranger o conjunto das destrezas humanas”, dessa forma, “sugeriram, o conceito de uma inteligência que processe as emoções e dele beneficie, visando as pessoas a enfrentar o mundo e a ter sucesso.” Segundo a mesma autora, “com a obra de Daniel Goleman, em meados da década de 1990, a inteligência emocional ganhou um novo fôlego”.

Goleman (2019: 46), definiu Inteligência emocional como, “a capacidade da pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjogue a faculdade de pensar; de sentir a empatia e de ter esperança.” Neste sentido, esta capacidade pode ser desenvolvida pelo indivíduo de forma a compreender e a regular as suas emoções, favorecendo o seu bem-estar pessoal e social.

Para Queirós (2014: 14), o conceito de inteligência emocional entende-se como “um conjunto de mecanismos mentais necessários à resolução de problemas e à gestão de comportamentos, isto é, a habilidade que o indivíduo tem para identificar, compreender e regular as emoções em si próprio e nos outros”.

Posto isto, é necessário referir que é importante que cada indivíduo aprenda a regular as suas emoções de forma a promover o seu bem-estar e a sua inserção na sociedade, de ser emocionalmente competente, de modo a otimizar as suas relações com os outros.

Os autores, Salovey e Mayer, estabeleceram e concluíram que existem quatro competências que compõem a capacidade de inteligência emocional. No entanto, numa publicação posterior de Daniel Goleman, o autor fez uma adaptação a esse modelo, originando uma melhor compreensão sobre as competências emocionais que a inteligência emocional pode promover no indivíduo. Salovey e Mayer (1997), cit. por Moreira, Oliveira, Crusselas e Lima (2012: 43), referiram que “as capacidades e competências que compõem a Inteligência Emocional podem ser agrupadas em quatro dimensões:

- 1) Identificação de emoções;
- 2) Facilitação emocional do pensamento;
- 3) Compreensão de emoções;
- 4) Gestão das emoções”.

Goleman (2018: 323), apresenta uma adaptação ao modelo de Salovey e Meyer, incluindo, “cinco competências emocionais:

- Autoconsciência: Saber o que sentimos e usar essas preferências para orientar a tomada de decisões;
- Autorregulação: Gerir as emoções de modo que facilitem com as tarefas que temos em mãos;
- Motivação: Usar as nossas preferências mais profundas para nos guiar e a ser eficientes;
- Empatia: Ter a percepção do que as pessoas sentem, ser capaz de adotar a sua perspectiva e cultivar laços com pessoas;
- Aptidões sociais: Gerir bem as emoções nas relações e ler com precisão as situações sociais e as redes; interagir com harmonia”.

Deste modo, compreende-se que, a inteligência emocional caracteriza-se por um conjunto de competências emocionais que podem ser desenvolvidas pelo ser humano, de modo a viver em harmonia. As competências emocionais permitem um método de tomada de decisões mais preciso e bem informado; a regulação das emoções, evitando a possibilidade de contratempos e deceções que podem ocorrer; ser recetivo às necessidades dos outros e ter em consideração, opiniões, pontos de vista e objeções ao negociar ou aplicar as várias técnicas para a compreensão psicológica dos outros em uma determinada situação. Ao fazer isso, a probabilidade de uma conclusão bem-sucedida será muito maior.

Através do controlo da nossa interação com as situações e acontecimentos que causam emoções, conseguimos levar o nosso organismo a um estado de maior harmonia. Conforme referiu Queirós (2014: 11), para fazer emergir a inteligência emocional, procede-se “através do desenvolvimento de competências emocionais que proporcionam mais felicidade e bem-estar pessoal e social, de forma a contribuir para a felicidade e sucesso de cada indivíduo. A autora acrescentou que, “cada indivíduo tenderá a uma diminuição de comportamentos negativos e de atitudes agressivas e, assim, a eliminação de sentimentos desmotivadores” (2014: 11). Para alcançar uma maior consciência do significado de felicidade, o indivíduo precisará de ter a capacidade de compreender a função das habilidades emocionais. Ao fazer isso, os sentimentos de agressão, incapacidade e insatisfação consigo mesmo serão diminuídos.

A inteligência emocional desempenha um papel central na qualidade dos relacionamentos dos indivíduos, como também existe uma correlação entre a competência emocional e o sucesso académico. Assim como explicaram Mostow (2002) e Machado (2008), cit. por Silva e Duarte (2012: 70), “a investigação tem consistentemente estabelecido associações positivas entre o conhecimento das emoções e a competência académica”. É neste seguimento, que Sprinthall (1993), cit. por Silva e Duarte (2012: 70), “destaca o impacto das emoções na memória, diminuindo-a ou aumentando-a, e consequentemente, o seu impacto na aprendizagem”.

Como se pode constatar, de um modo geral, a inteligência emocional é uma capacidade que pode ser apreendida ao longo da vida e que melhora o trabalho de equipa. É importante o desenvolvimento desta capacidade nos indivíduos, para que compreendam e regulem as suas emoções de modo a alcançar maior sucesso pessoal e académico.

1.2.2. A inteligência emocional na educação da criança

Mayer e Salovey cit. por Queirós (2014: 26), “recomendam que a inteligência emocional seja contemplada no ambiente familiar, na escola, nas organizações e em outros contextos, visando a resolução potencial de problemas”.

Estudos realizados sobre o desenvolvimento de competências emocionais na educação de crianças e alunos, revelam que a promoção destas obtém resultados positivos. De acordo com os autores Gottman e Declaire (1999: 9), “uma amostra arbitrária de mais de duas mil crianças americanas, revelou uma diminuição nas suas competências emocionais e sociais. As crianças tornaram-se mais deprimidas e solitárias e, mais impulsivas e desobedientes”. “Os testes psicológicos citados por Goleman, realizados com crianças do infantário, mostraram que

as crianças em idade Pré-escolar que conseguem dominar os seus impulsos têm, no futuro, mais sucesso na escola e na vida profissional” (Muller-Lissner, 2001: 99).

Em relação ao papel dos pais e professores no desenvolvimento das competências emocionais, a mesma autora (2001: 120), referiu, que é dever destes “explicar, repetidamente, aos filhos o que estes sentem e porquê e o como ver positivamente situações negativas: Tu estás triste porque perdeste este jogo, mas no último ganhaste”. Concluindo que, “para que as crianças não sejam, eternamente, objeto de empatia, tem de se falar com elas honestamente sobre as suas próprias emoções” (2001: 152). A autora defende que os pais e os professores precisam de apoiar e de transmitir competências emocionais aos seus filhos e educandos. Que essas tarefas e atividades sejam estudadas e monitorizadas de perto para garantir um resultado bem-sucedido na compreensão das necessidades individuais e para o benefício geral da capacidade dos alunos de lidar com as situações da vida.

A família, contexto em que as crianças passam maior do tempo, torna-se automaticamente a principal escola na aprendizagem emocional, contudo os pais nem sempre possuem habilidades necessárias para transmitirem competências emocionais aos filhos. Além disso, no seio familiar existem diversos fatores que podem interferir na harmonia emocional dos pais e naturalmente dos filhos. Gottman e Declaire (1999: 18), referiram que, “de entre os pais que não conseguem ensinar aos filhos a inteligência emocional, identificam-se três tipos:

- Pais ausentes, que ignoram as emoções negativas das crianças;
- Pais castradores, que criticam a manifestação de sentimentos negativos dos filhos e que são capazes de punir as crianças se elas se expressarem emocionalmente; e
- Pais permissivos, que aceitam as emoções das crianças e sentem empatia com elas, mas que se demitem de lhes dar orientação em relação aos seus comportamentos”.

A família assume um papel preponderante, tornando-se no primeiro agente para a aprendizagem emocional, na medida em que nos ensina a respeitar os outros e a nós próprios; a interpretar e a exprimir sentimentos e emoções de maneiras que sejam responsivas em reagir a qualquer situação na vida. Os pais que negligenciam ou ignoram as situações emocionais de seus filhos não conseguem dar-lhes a orientação necessária para as realidades da vida. Ainda de acordo com os mesmos autores (1999: 25), “está-se a exigir às escolas públicas que proporcionem um número crescente de serviços sociais para crianças cujas necessidades emocionais não sejam atendidas em casa”.

No que se refere ao contexto escolar, segundo Bisquerra (2000), cit. por Queirós (2014: 26), a prática deve ser realizada “através de programas sequenciais, que podem e devem iniciar-se, a nível educacional, na infância. Para isso, tal como na dinâmica educacional, a planificação estratégica de atividades requer que sejam delineados objetivos e escolhidos conteúdos, com vista a uma intervenção programada, a implementar e a avaliar”.

Em suma, desenvolver competências emocionais nas escolas são aspetos absolutamente interligados que requerem uma atenção cuidada. Educar e formar crianças capazes de atingir desempenhos escolares e académicos, no mínimo regulares, ao longo da vida, é, simultaneamente uma obrigação e um desafio para o educador ou professor.

1.3. Educação emocional

“A exploração e aplicação do constructo de Educação Emocional são influenciadas por conceitos emergentes nos anos 90 do Séc. XX” (Jardim & Franco 2019: 224). Os autores referem-se aos conceitos de “IE” e “competências emocionais”.

Neste contexto, a UNESCO (1996), cit. por Jardim e Franco (2019: 224), apresentou os seguintes pilares fundamentais para o ensino:

- “Aprender a conhecer e aprender a fazer, que investem no conhecimento e nas habilidades executórias;
- Aprender a ser, que foca a responsabilidade pessoal para explorar os talentos do sujeito;
- Aprender a conviver, assumido pela Comissão Internacional para a Educação do Século XXI como o pilar mais relevante para compreender melhor o mundo”.

Nesta perspetiva, a educação emocional tem como objetivo primordial aumentar o conhecimento, a consciência e as habilidades dos alunos, fazendo com que estes consigam explorar os seus talentos, trabalhar em grupo e sejam mais confiantes para enfrentar os problemas que possam surgir diariamente.

Bisquerra (2003: 18), cit. por Jardim e Franco (2019: 225), define o conceito de Educação Emocional, como “um processo educativo, contínuo, permanente, que pretende potenciar o desenvolvimento de competências emocionais”.

Ainda de acordo com o mesmo autor (2019: 225), “os conteúdos da Educação Emocional devem variar segundo os destinatários (segundo o nível educativo, os conhecimentos prévios, etc.) e deve seguir uma metodologia prática (dinâmicas de grupo, autorreflexão, etc.) nas temáticas das competências emocionais, como consciência emocional, regulação, competência

social para a vida e bem-estar”. Assim, o primeiro passo a dar é conhecer bem o grupo com que se vai trabalhar, quanto maior for o conhecimento, maior será a eficácia da ação pedagógica, todos os aspetos são importantes e devem ser tidos em consideração, como é o caso dos interesses, as curiosidades, a história de vida, entre outros. É ainda importante conhecer os aspetos cognitivos, afetivos, emocionais, tudo isto implica, uma constante investigação, como diálogos e observações, de maneira a satisfazer as necessidades expressas pelos alunos.

A escola deveria promover programas que promovam as competências emocionais, orientados com o devido cuidado, tendo em conta as necessidades emocionais das crianças. Jardim e Franco (2019: 225), defendem esta forma de educar, como “metodologias pedagógicas que respeitam (...), a saúde mental, a educação do carácter, a educação para a convivência, os comportamentos pró-sociais, a educação de cidadania e valores, o desenvolvimento de capacidades emocionais, sociais e éticas entre outros fatores”.

Existem alguns institutos e programas que promovem conteúdos de inteligência emocional. Por exemplo, a “Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning”, fundada em 1994 por Goleman e Eileen Growald, nos EUA ajuda crianças e adultos a desenvolver capacidades da inteligência emocional, com resultados muito positivos” (Durlay *et al.*, 2010, cit. por Jardim & Franco, 2019: 226).

Em relação ao nosso país, existem dois projetos a trabalhar na área da Educação Emocional: o "Clube de Inteligência Emocional na Escola - aprender a ser feliz" e a “PAIDEIA” (Plataforma Aberta - Associação Internacional para o Desenvolvimento da Educação Emocional), desde 2009, que desenvolve formação para professores e técnicos de saúde e educação” (Jardim & Franco, 2019: 226). Ainda em relação a Portugal, “os programas de promoção de competências socio-emocionais em ambientes educativos acontecem em intervenções realizadas por investigadores estudantes de mestrado e doutoramento, (...) desenhados para alunos do pré-escolar, do primeiro ciclo e para adolescentes e que permitem treinar as emoções, a regulação, a expressão (...). (Lobo, *in* “*Educare*”, outubro 2017).

“Especialistas em inteligência emocional, garantem que iniciar os alunos a conhecerem e a regularem as suas emoções é a melhor forma de potenciar resultados escolares e resolver problemas de indisciplina” (*in* “*Educare*”, outubro 2017). Partindo-se do pressuposto que cabe à escola não só ensinar como também educar, esta deve ajudar os alunos a desenvolverem a sua inteligência emocional. Esta medida pode contribuir para a diminuição da indisciplina e desmotivação, contribuindo para o sucesso escolar dos alunos.

Segundo Cury (2020: 8), “as metas fundamentais da educação de qualquer povo deviam ser: promover a capacidade de gestão da emoção dos jovens para que sejam autores da sua própria história, pacientes, proativos, ousados, estáveis, autônomos, altruístas, seguros, carismáticos, empáticos, capazes de aplaudir a vida e de não estar sempre a reclamar de tudo e de todos”. O professor deverá ensinar aos seus alunos a reconhecer, expressar e comunicar as suas emoções, ajudando-os a demonstrar as suas necessidades emocionais. O aluno que aprende a conviver e melhora o seu comportamento perante as dificuldades que possam surgir, irá enfrentar melhor os seus problemas, sendo capaz de perceber e expressar melhor as suas ideias e pensamentos.

Conforme afirmou o autor (2020: 8), “infelizmente mais de dois terços dos alunos estão profundamente stressados, têm mentes agitadas e dificuldade em lidar com o tédio, dormem mal, possuem um baixo limiar para frustrações e défice de memória. Milhões deles estão intoxicados digitalmente, desenvolveram uma dependência de telemóveis e videojogos”. Dado que os exemplos de conduta se revelam no seio da família, no contexto de convivência da criança, o papel do educador tem uma importância acrescida. Necessita, pois, de ter o *feedback* necessário, tal como a compreensão dos antecedentes da criança para compreendê-la melhor. É o professor que determina a planificação diária. É certo que pode ver-se ultrapassado por fatores que não dependem dele, mas convém que tenha capacidade para encontrar alternativas e propor soluções positivas.

De acordo com os autores, a educação emocional pode ser compreendida como um processo educativo, que pretende potenciar o desenvolvimento emocional como complemento do desenvolvimento cognitivo, sendo que ambos são imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal e social de um indivíduo.

1.4. Meditação

A meditação é uma prática que tem vindo a ser reconhecida e, consequentemente, surgem inúmeros conceitos desmistificados por vários autores, como: Tomás de Mello Breyner, Daniel Goleman, Manuela Queirós, Isabel Leal, Margarida Santos e Mikaela Övén. Os autores discutem os tipos de meditações, o significado da meditação e os efeitos positivos da meditação, em que pretendem explicar que a meditação é uma prática benéfica e acessível a qualquer pessoa.

A meditação existe há milhares de anos e é originária do Oriente. A prática é bastante conhecida por ser contemplativa de promoção de autoconhecimento. Apesar de estar fortemente associada ao budismo, a prática está ao alcance de todos. De acordo com Breyner

(2016: 75), “em termos bibliográficos, a meditação aparece pela primeira vez nos livros dos Vedas, acerca de 5000 anos. O budismo foi a tradição que mais atenção dedicou à meditação, isto devido aos ensinamentos do buda, que se focam no estudo da mente e dos seus pensamentos”.

Tomás de Mello Breyner comprova que a prática de meditação ajuda o indivíduo a alcançar a emoção da felicidade. “A meditação é uma ferramenta que está ao dispor de todos os seres humanos e que pode realmente ajudar bastante a entender e a atingir a felicidade que está dentro de cada um” (Breyner, 2016: 59). “Muitas vezes ouvimos a expressão «vou meditar sobre esse assunto.» Quer isto dizer que vou contemplar ou refletir sobre isso” (2016: 65).

Manuela Queirós apresenta uma definição sobre o conceito de forma mais aprofundada, em que explica que a prática de meditar pode aumentar a atividade de zonas do cérebro em zonas associadas à felicidade. Queirós (2014: 80), definiu o ato de meditar, como “uma ancestral e poderosa ferramenta de autoconhecimento que exercita a atividade de zonas do cérebro associadas à felicidade e compaixão. Consiste no simples exercitar da mente, quando nos encontramos em repouso pleno”.

Margarida Santos e Mikaela Öven, apresentam uma perspetiva semelhante sobre o conceito de meditação, explicando que a meditação, pode melhorar problemas de saúde e trabalhar a focalização da atenção através do controlo da respiração, originando a capacidade do indivíduo regular as suas respostas imediatas às emoções que possam surgir. Segundo Santos (2018: 36), “a palavra «meditar» tem origem no latim «meditare» que significa tratar, curar, dar atenção médica, (...). A meditação (...) pretende trabalhar a focalização da atenção” e “tem muitos efeitos benéficos: tranquilizar a mente, exerce autoconsciência e controlo da respiração, que constituem ferramentas alternativas para regular as emoções, humor e stress”. Na perspetiva de Öven (2019: 68), a meditação “ensina-nos a entrar no fluir da vida e mantém-nos presentes, abertos e aptos para lidar com qualquer emoção que possa aparecer. Quando voltamos constantemente a atenção para a nossa respiração ou quando nos focamos num ponto do corpo, ou num som, tornamo-nos presentes, no agora, e conseguimos ver as mudanças inevitáveis da energia, dos pensamentos, das emoções e das sensações”. O facto de através da prática de meditação, “conseguirmos ver mudanças inevitáveis da energia, dos pensamentos, das emoções e das sensações”, como referiu a autora, traz-nos tranquilidade e bem-estar harmonioso e esse é uma das principais habilidades da meditação e, talvez, seja uma consideração que leve o entusiasmo das pessoas a procurar a prática de meditação, no sentido

em que nos ajuda a enfrentar o mundo e a resolver situações, e acontecimentos desagradáveis do cotidiano.

Seguindo o mesmo pensamento, Goleman (1999: 25), expressa considerações semelhantes às concepções das autoras mencionadas anteriormente, argumentando que “a arte da meditação é o método mais antigo para tranquilizar a mente e relaxar o corpo. Tem como objetivo desenvolver a capacidade de concentração”. Acrescentando que a meditação, “faz baixar a pressão sanguínea e diminuir o ritmo cardíaco”, e que, traz outro benefício, em “reforçar o sistema imunológico”.

Nos livros consultados, os vários autores apresentam textos para guiar as práticas de meditação, que podem ser explorados e adaptados por pais, educadores ou professores. Essas propostas de atividade estão desenvolvidas, tendo em conta as faixas etárias e as necessidades emocionais dos indivíduos e, até incluem temas que se contextualizam com situações e acontecimentos do meio envolvente.

Breyner (2016: 83), explicou que, “existem várias técnicas para meditar, umas mais parecidas que outras, mas o que interessa é que, no final, todas elas nos conduzem ao mesmo resultado”.

Concluindo, os efeitos da meditação proporcionam uma compreensão contemplativa do mundo exterior e ajudam o indivíduo a encontrar o sentimento de paz consigo mesmo e com os outros, de uma forma positiva, saudável e construtiva para o seu futuro pessoal e social. Na vida não conseguimos controlar tudo o que acontece, mas, através da meditação, conseguimos controlar a forma como reagimos.

1.4.1. Prática de meditação nas escolas

Breyner (2016: 103), enquanto professor de meditação para crianças, mencionou que “somos nós que vamos ensiná-las a meditar, não são elas, por vontade própria, que, de um dia para o outro, começam a meditar”. O processo de meditação com crianças torna-se diferente, no sentido que estas por elas próprias não descubrem a meditação, necessitam de orientações de adultos para a compreensão e o hábito da prática.

Apesar da prática de meditação não ser estabelecida por todas as comunidades escolares, já são várias as referências sobre os benefícios que esta prática tem como contribuição valiosa na vida escolar dos alunos. Assim como referiu Breyner (2016: 40), “estudos dizem que a meditação tem contribuído muito para a melhoria do comportamento na sala de aula, entre outros benefícios relacionados com o bem-estar geral”. Santos (2018: 19), também

revelou que, “estudos científicos recentes confirmam que o relaxamento e a meditação melhoram, significativamente as componentes de atenção, capacidade de definir prioridades, organizar tarefas e garantir que os objetivos estabelecidos sejam cumpridos”.

Com bases nestes indícios, compreende-se que a meditação é uma prática de grande benefício que contribui para melhorar o comportamento e o bem-estar dos alunos, sendo estes capazes de tomar decisões assertivas, de forma ponderada e segura.

“Através da meditação, acredita-se que a criança e o adulto encontrem equilíbrio, tranquilidade e ponderação nas suas rotinas diárias (escolares, pessoais e profissionais); consigam tomar decisões mais assertivas tão úteis nos dias de hoje, onde proliferam a agitação, exigência e mudanças constantes” (2018: 36). Na mesma perspectiva, Leal (2015: 96), referiu que, “a meditação pode ajudar a criança e o jovem a atingir o bem-estar, a ganhar autoconfiança, a ter mais facilidade em relaxar rapidamente, concentrar os níveis de foco e atenção, desenvolver clareza mental e concentração, melhoria na produtividade e o desenvolvimento das capacidades cognitivas”.

A partir destas concepções, conclui-se que a meditação pode desenvolver várias capacidades necessárias, nomeadamente a concentração, para um bom desenvolvimento emocional e cognitivo do aluno, produzindo resultados com sucesso. Assim como referiu Breyner (2016: 113), “como será possível ensinar Matemática a uma criança se ela não estiver atenta?”.

Outros autores, enfatizam a importância da meditação para alcançar o sentimento de partilha e amizade. “Aprender a estar calmo ajuda a criança a concentrar-se nas situações de aprendizagem e a esforçar-se por realizar tarefas específicas. Com o desenrolar do tempo, isso é uma ajuda preciosa para aprender a partilhar brinquedos, brincar e dar-se bem com os seus colegas de brincadeira” (Gottman & Decaire, 2018: 36).

Em relação à importância da prática de meditação em pais e professores, Leal (2015: 97), mencionou que, “o professor de meditação para crianças também deve ser, para sempre, um aluno de meditação. É uma área que envolve muito treino, disciplina e (...) conhecimentos pessoais e técnicos. (...) a meditação, quer para o professor ou pai, quer para a criança, revela, sobretudo, o caminho em direção à calma e à paz, sendo igualmente um grande auxiliar na organização da mente para o estudo”.

A autora aprofunda o conceito explicando uma relação positiva sobre a meditação como uma disciplina nas escolas: “a meditação é uma disciplina (...) excelente para ajudar as crianças

e os jovens a melhorarem o seu rendimento escolar, a aumentarem a sua autoestima, a reconhecerem o seu poder pessoal, (...) e terem uma noção mais adequada da sua vocação” (2015: 99).

De acordo com a mesma autora (2015: 116), esta transcreveu vários motivos que indicam que a meditação pode ser entendida como uma disciplina extracurricular.

“Do lado do aluno:

- Maturidade;
- Desenvolvimento das apetências cognitivas e criativas;
- Equilíbrio e confiança;
- Comportamento assertivo e construtivo;
- (...).

Do lado do professor:

- Concentração;
- Desenvolvimento da tolerância e calma;
- Código de ética e valores;
- Domínio da técnica de relaxamento e meditação;
- (...)”.

São vários os motivos que demonstram que a meditação apresenta benefícios consideráveis, não só para o aluno, como para o professor. Desta forma, tanto o aluno quanto o professor compartilham o benefício da meditação.

É importante que a escola seja recetiva de práticas diferenciadoras e que promova o bem-estar em benefício de todos, assim como esclareceu Santos (2018: 20), “é fundamental desburocratizar, desmistificar e encontrar estratégias aliantes, motivadoras e compatíveis com cada nível de escolaridade, elegendo a escola como um lugar onde se está com prazer e onde se gosta de permanecer”.

Conclui-se que a meditação estimula a atenção e melhora o processo de pensamento do aluno, direcionando-o para encontrar soluções positivas e melhor adaptação aos obstáculos da vida e acontecimentos do quotidiano.

1.5. *Mindfulness* (atenção plena)

Existem várias técnicas de meditação, sendo o *mindfulness* uma das práticas meditativas mais conhecidas e faladas atualmente em que consiste focar a atenção.

Perestrelo (2018:19), afirmou que “*mindfulness* é traduzido para português como atenção plena. Desenvolveu-se no Oriente ao longo de milhares de anos na meditação budista”.

Para Queirós (2014: 78), “esta prática começa sempre pela respiração, pela simples observação e tomada de consciência da nossa respiração”. Para a autora (2014: 86), *mindfulness* consiste em “observar propositadamente o momento presente, focando a atenção em três aspetos: o corpo, as emoções e os pensamentos”.

Com uma perspetiva semelhante, a autora Mikaela Övén, considerou que a prática da atenção plena conduz o sujeito à clareza dos pensamentos e à compreensão das emoções, favorecendo o seu bem-estar pessoal e social, ou seja, “quando estamos num estado *mindful* vivemos no presente e estamos conscientes dos nossos pensamentos e emoções. A capacidade de se observar a si mesmo, sem julgamento e com compaixão, permite-lhe aumentar a sua presença e abertura perante os outros, respeitando que cada um tem as suas experiências” Övén (2019a: 52).

Com o objetivo de avaliar os benefícios do *mindfulness* na saúde mental, têm sido realizados diversos estudos com intervenções que apresentam mudanças consideráveis. Queirós (2014: 78), comentou em relação a um estudo: “os resultados mostram maior capacidade de atenção e de regulação emocional e diminuição de diversos problemas, como as perturbações do sono, a dor, o stress, a hipertensão, a ansiedade, as recaídas depressivas e os distúrbios alimentares”.

1.5.1. A atenção plena na educação

É no sentido do que foi referido anteriormente que se torna fundamental prosseguir a pesquisa no que respeita à compressão desta prática meditativa como uma estratégia de promoção da inteligência emocional nas escolas e, à vista disso, do sucesso escolar, uma vez que este exercício pode oferecer, às crianças e aos alunos, a oportunidade de se conhecerem melhor a eles mesmos e, ao mesmo tempo, terem tempo para saberem escutar e parar; consequentemente os índices de concentração, memória, controlo emocional, entre outros irão aumentar.

Perestrelo (2018: 19), comentou acerca da exercitação da atenção plena em contextos escolares em que referiu que a prática “começa a entrar nas escolas e associações, como um programa fiável na redução de stress, na diminuição dos sintomas depressivos e na regulação emocional”.

Segundo o mesmo autor (2018: 21), “os professores perdem os seus alunos que estão atentos, e, no entanto, estes podem não saber o significado da atenção plena. A prática do *Mindfulness* ensina como prestar atenção ao momento presente e tal aprendizagem envolve competências cognitivas, sociais e emocionais. (...) tornando os alunos mais aptos a organizar tarefas, gerir o tempo, estabelecer prioridades e tomar decisões”.

Acredita-se então que através da meditação *mindfulness* a criança ou o aluno encontra tranquilidade, harmonia e ponderação no seu quotidiano, tanto a nível, pessoal como escolar; desta forma conseguirá tomar decisões mais assertivas. De acordo com Övén (2019a: 52), “as crianças aprendem sobre si mesmas através da forma como comunicamos com elas. Quando utilizamos o *mindfulness* estão mais atentas à forma como comunicamos e às palavras que utilizamos”.

Na perspetiva de Perestrelo (2018:22), “a atenção plena dirigida ao nosso interior elimina igualmente a tensão e a pressão. A respiração torna-se mais consciente e calma, passando a um estado de vigilância interna”. O autor apresenta várias contribuições desta prática para os alunos, entre elas:

- “Maior capacidade de atenção, conseguindo estar durante mais tempo atentos e focados;
- Aumento da capacidade de se manterem calmos;
- Aumento da consciência do corpo, pensamentos e emoções, que aumenta a capacidade de gestão emocional e mental;
- Melhoria nas relações interpessoais; aumento da compaixão, amizade, calma e erradicação do *bullying*;
- Aumento do desempenho cognitivo e sucesso escolar;
- (...)”.

Posto isto, entende-se que a prática *mindfulness* ajuda a criar conjuntamente regras e compromissos com objetivos de ordem, respeito e compreensão. Se não formos capazes de estabelecer estes princípios, dificilmente seremos capazes de viver em harmonia.

Compreendendo que esta prática estimula a atenção, é então importante que surja em contexto escolar, funcionando como uma ferramenta para as crianças e para os alunos de forma a contribuir para o melhoramento das suas competências emocionais e cognitivas.

1.6. Documentos curriculares e orientadores

Este ponto do relatório permite verificar em que áreas de conteúdos de ambos os contextos (Pré-escolar e 1.º Ciclo), se podem contextualizar os conceitos definidos anteriormente, sobretudo em relação ao desenvolvimento das competências emocionais como aprendizagens a promover.

1.6.1. OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar)

Áreas de Conteúdos			Aprendizagens a Promover
Área de Formação Pessoal e Social			<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros. • Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar. • Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros. • Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.
Área de Expressão e Comunicação	Domínio da Matemática		<ul style="list-style-type: none"> • Sentir-se competente para resolver problemas.
	Domínio da Educação Artística	Subdomínio das Artes Visuais	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver capacidades expressivas através de experimentações e produções plásticas.
		Subdomínio da Dança	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar, através da dança, sentimentos e emoções em diferentes situações.

Tabela 1 – Aprendizagens a promover, de acordo com o documento das OCEPE, no que concerne à Educação Emocional.

1.6.2. Aprendizagens Essenciais articuladas com o Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória

Áreas de Conteúdo	Aprendizagens Essenciais a promover			
	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano
Português	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar opinião partilhando ideias e sentimentos; • Manifestar ideias, emoções, etc., pela escuta ativa de obras literárias; • Compreender textos narrativos (sequência de acontecimentos, intenções e emoções de personagens, etc.); • Dizer, de modo dramatizado, trava-línguas, lengalengas e poemas, de modo a incluir treino dos gestos, da entoação da 	<ul style="list-style-type: none"> • Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, gestual, corporal, etc.); • Dizer, de modo dramatizado, trava-línguas, lengalengas e poemas, de modo a incluir treino dos gestos, da expressão facial, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas; • Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, gestual, corporal, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Assegurar contacto visual com a audiência (expressão facial); • Dramatizar textos e dizer em público, com expressividade e segurança; • Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados por histórias ou poemas.

	voz, da expressão facial, etc.			
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os fatores que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo; • Manifestar atitudes de respeito, de solidariedade, de cooperação, de responsabilidade, na relação com os que lhe são próximos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre comportamentos e atitudes, vivenciados ou observados, que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo. 		
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas em contextos matemáticos e não matemáticos, e avaliar a plausibilidade dos resultados; • Desenvolver confiança nas suas capacidades e conhecimentos matemáticos, e a capacidade de analisar o próprio trabalho e a sua aprendizagem. 			
Educação-Física	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperar com os colegas procurando realizar as ações favoráveis ao cumprimento das regras e do objetivo do jogo. 			

	<ul style="list-style-type: none"> • Tratar os colegas de equipa e os adversários com igual cordialidade e respeito, evitando situações que ponham em risco a sua integridade física.
Expressão Artística – Artes Visuais	<ul style="list-style-type: none"> • Captar a expressividade contida na linguagem das imagens e/ou outras narrativas visuais. • Perceber as razões e os processos para o desenvolvimento do(s) gosto(s): escolher, sintetizar, tomar decisões, argumentar e formar juízos críticos. • Manifestar capacidades expressivas nas suas produções plásticas.
Expressão Artística - Música	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar através do movimento corporal de acordo com propostas musicais diversificadas.
Expressão Artística - Dança	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os efeitos benéficos (melhoria da autoestima, etc.) e interagir sobre as experiências de dança, argumentando as suas opiniões e aceitando as dos outros.
Expressão Artística – Expressão Dramática/ Teatro	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer formas de um ator usar a voz e o corpo (postura, gestos, expressões faciais) para caracterizar personagens e ambiências. • Adequar as possibilidades expressivas da voz a diferentes situações, tendo em atenção a respiração, aspetos da técnica vocal (articulação, dicção, projeção, etc.).

Tabela 2 – Aprendizagens essenciais a promover, de acordo com o documento das Aprendizagens Essenciais articuladas com o Perfil do Aluno, no que concerne à Educação Emocional.

De acordo com as tabelas 1 e 2, verifica-se que para ambos os contextos, tanto para a EPE, como para o Ensino do 1.º CEB, os documentos orientadores legislativos em vigor, viabilizam um conjunto de aprendizagens essenciais de acordo com o desenvolvimento das competências emocionais. No que se refere à Educação Pré-escolar, a Área de Formação Pessoal e Social que é a área que possibilita uma maior promoção das competências emocionais, apresenta várias

aprendizagens essenciais a promover. No que diz respeito ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e sendo o Estudo do Meio uma área relacionada com o desenvolvimento pessoal e com a integração social, esta deveria de promover aprendizagens essenciais que estimulem a inteligência emocional ao longo dos anos, não só no 1.º e 2.º anos, mas também no 3.º e 4.º anos.

2. Investigação

Neste capítulo apresenta-se o processo da dimensão investigativa das Práticas Profissionais em EPE e Ensino do 1.º CEB, tendo como principal objetivo o desenvolvimento de práticas que estimulem a capacidade de inteligência emocional. Desta forma, irá ser apresentada a problemática do estudo e os consequentes objetivos delineados no desenvolvimento da investigação.

2.1. Identificação da problemática e objetivos

A investigação procura compreender a operacionalização e o desenvolvimento da capacidade da IE em contexto da EPE e do Ensino do 1º CEB, através da promoção de práticas emocionais e a apropriação do currículo de acordo com as necessidades das crianças. A escolha surge não só pelo interesse pessoal no desenvolvimento da capacidade da IE na prática pedagógica, mas também pela relevância deste tema de entender a aprendizagem e os seus contributos no desenvolvimento de múltiplas competências e atitudes, urgentes na sociedade atual e pelo facto de, através da observação de comportamentos se sentir necessária esta prática em ambos os contextos educativos. A proposta “Promoção da Inteligência Emocional”, baseou-se em princípios educativos democráticos, contrariando a tendência, por vezes observável, de uniformização do ensino, potenciando práticas pedagógicas diferenciadas como defendo.

As minhas experiências durante a formação inicial provocaram a minha visão de criança, mais precisamente enquanto detentor de direitos e responsável pelas próprias aprendizagens. Parte das observações realizadas em múltiplos contextos, demonstraram que a emoção da criança nem sempre se tem em consideração, observando-se práticas pedagógicas assentes na transmissão. Por isso, e de forma a ser coeso no sentido de educação que defendo encontrei, na Inteligência Emocional, espaço para cada criança aprender da forma que considero com qualidade: interagindo, cooperando, comunicando, experienciando os seus talentos, ou seja, aprendendo a aprender de forma saudável e feliz.

Para suportar a investigação e a intervenção nos contextos de prática foram traçados os seguintes objetivos:

- Compreender o papel do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB na organização e gestão do currículo de forma significativa para as crianças;
- Compreender o conceito de inteligência emocional de forma a potenciar no currículo aprendizagens significativas;
- Proporcionar momentos de descontração e bem-estar em ambos os contextos;

- Valorizar e reconhecer os processos e resultados das aprendizagens, através da implementação de atividades para partilha entre crianças;
- Estabelecer relações entre as avaliações e os planeamentos seguintes.

2.2. Metodologia de Investigação-ação

A modalidade que mais sentido fez para desenvolver este estudo foi a de investigação-ação, uma investigação onde a ação é a intervenção, sendo estas reflexo da compreensão e análise das necessidades do contexto.

Segundo Kemmis e McTaggart (1988: 9), cit. por Máximo-Esteves (2008: 19), a investigação-ação “é uma forma de indagação introspetiva coletiva empreendida por participantes em situações sociais [incluindo educacionais] com o objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas, assim como a sua compreensão destas práticas e das situações em que estas têm lugar”.

De acordo com Bell (2010: 22), a metodologia investigação-ação, “consiste numa abordagem que se revela atraente para os educadores devido à sua ênfase prática na resolução de problemas, por serem profissionais que levam a cabo a pesquisa e esta visar um maior entendimento e aperfeiçoamento do desempenho durante um certo período.”

Na perspetiva de Grundy e Kemmis (1988), cit. por Máximo-Esteves (2008: 21), “a investigação-ação educacional é um termo usado para descrever uma família de atividades no desenvolvimento curricular, (...). Os participantes na ação a ser considerada são integralmente envolvidos em todas estas atividades”.

Nestas definições estão presentes os atributos “chave” em concordância com a pesquisa desenvolvida nos contextos educativos, que incluiu planificação, ação, observação e reflexão, numa perspetiva de melhorar a ação pedagógica e as respostas às necessidades dos grupos.

2.3. Instrumentos de recolha de dados

De forma a recolher os dados necessários à compreensão dos vários objetivos já apresentados, foquei a minha ação na atenção cuidada dos vários instrumentos selecionados: a observação participante do contexto; as notas de campo; as planificações e reflexões semanais; e os registos fotográficos.

- **Observação participante do contexto**

De acordo com Máximo-Esteves (2008: 87), “a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto. A observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas intenções”.

Neste caso, a observação participante do contexto posteriormente registada através da escrita, originou uma série de notas de campo diárias que espelham e formam uma rede de pormenores que garantiram a documentação, de informações essenciais ao desenvolvimento deste trabalho. A meu ver, este foi um dos instrumentos com maior ênfase de recolha de informação. Para além de ter conseguido refletir sobre as minhas intervenções e formas de interagir com as crianças.

Através da observação, pude constatar que os comportamentos das crianças, de uma forma geral e em ambos os contextos, determinavam o desenvolvimento de práticas reguladoras de emoção, assim como comprovam os documentos curriculares de grupo/turma estabelecidos com informações fornecidas pelos Encarregados de Educação, pela educadora e professora cooperantes, sobre o diagnóstico comportamental e cognitivo dos educandos.

- **Notas de campo**

“As notas de campo incluem registos detalhados, descritivos e focalizados no contexto, das pessoas, as suas ações e interações, efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (Spredley, 1980, cit. por Máximo-Esteves, 2008: 88). “As notas de campo incluem ainda material reflexivo, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras. Através delas, o professor vê, ouve, experimenta e medita sobre o que acontece à sua volta” (Máximo-Esteves, 2008: 88).

Registar tudo o que foi considerado pertinente para o desenvolvimento do estudo foi essencial no decorrer do mesmo bem como na sua reflexão. Neste sentido, considerei essencial registar o depoimento das crianças no decorrer das atividades e exercícios práticos.

- **Planificações e reflexões semanais**

As planificações e as reflexões semanais foram a base no processo de tomada de consciência e de análise aprofundada de pontos de maior dificuldade ou interesse, sendo uma ponte entre as planificações e a sua avaliação; e os seus resultados descritos nas notas de campo. Estas notas de campo foram mais pormenorizadas e em maior número no contexto da

EPE, não só por ter assumido a dinâmica da prática durante todas as horas do período de intervenção, como pelo elevado número de horas dedicado ao desenvolvimento de atividades presenciais. Já em relação ao Ensino do 1.º CEB, devido à interrupção letiva, apenas foi possível implementar uma planificação de três dias, em que dinamizava períodos definidos com a professora cooperante.

As planificações serviram como ponderação e reflexão, analisando assuntos particulares e do interesse das crianças a propor em consequentes ações a planear.

- **Registos fotográficos**

Segundo Máximo-Esteves (2008: 91), “os professores, no seu quotidiano profissional, usam naturalmente a fotografia como auxiliar e conteúdo de aprendizagem. As imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde serem analisadas”.

Os registos fotográficos captados quer por mim quer pela educadora e professora cooperantes permitiram-me analisar outras perspetivas da ação à posteriori, tendo a noção da visão das crianças.

2.4. Caracterização dos participantes

2.4.1. Contexto de Educação Pré-escolar

- **A instituição**

A intervenção da Prática em Educação Pré-Escolar desenvolveu-se numa sala pertencente ao Centro Paroquial e Social do Salvador (CPSS). O CPSS é uma Instituição Particular de Solidariedade Social e segundo o seu Projeto Educativo (2018-2020: 16), esta é “inspirada em ações de fórum social e religioso e, apresenta cinco valências, designadamente: Creche, Pré-escolar, Centro de Atividades de Tempos Livres, Lar para Idosos e Lar Residencial para Idosos”.

A instituição alcança toda a comunidade residente de Beja, priorizando os indivíduos residentes nas suas proximidades. A grande diversidade cultural e socioeconómica das famílias destas zonas habitacionais prova-se pelo “registo de famílias com um nível de vida médio alto, contrastando com famílias de bairros de natureza social. Este segundo grupo de famílias caracteriza-se pela sua fragilidade socioemocional, como também pelos padrões de desemprego e debilidades sociais” (2018-2020: 20). Considero ainda realçar, de acordo com o Projeto Educativo (2018-2020: 20), que “cerca de 35% das crianças beneficiam de apoios sociais, sendo

um quarto delas favorecidas com um suplemento alimentar, devido às suas fragilidades económicas”.

Relativamente à organização interna do Pré-escolar, “esta valência destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos que, estão distribuídas pelas diversas salas de acordo com a sua faixa etária, formando grupos até vinte e cinco, acompanhados por uma educadora e uma auxiliar de educação” (2018-2020: 20).

O contexto Pré-escolar é constituído por seis salas, sendo duas para crianças com idades que variam entre os três e os quatro anos, outras duas para os quatro e cinco anos e, por último, duas salas para crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos.

- **O grupo**

A PPII, foi desenvolvida numa sala do Pré-escolar, a “Sala dos Reguilas”. Os “reguilas” são um grupo de onze raparigas e nove rapazes, na sua maioria com três anos. Relativamente ao ano anterior, saiu uma criança e entraram três novos elementos.

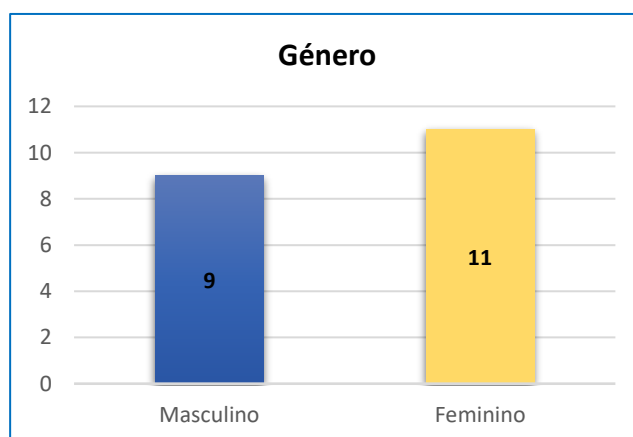


Gráfico 1 – Distribuição das crianças do Pré-escolar por género.

Através do gráfico 1, observa-se que se trata de um grupo muito semelhante na distribuição do género, sendo que nove (45%) das crianças são do género masculino e onze (55%) do género feminino.



Gráfico 2 - Meses dos aniversários.

Ao saber-se que o grupo é heterogêneo em termos de faixa etária e ao analisar-se o gráfico 2, verifica-se que as crianças, na sua maioria, nasceram em diferentes alturas do ano. Notei no grupo que, apesar de todos nascerem no mesmo ano, existem diferenças de uma criança que tenha nascido no início do ano para uma que tenha nascido no final, principalmente na constituição física e na articulação das palavras.

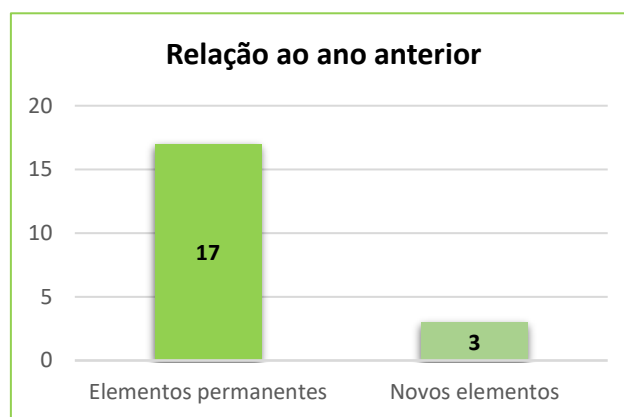


Gráfico 3 - Elementos em relação ao ano anterior.

Ao observar-se o gráfico 3, verifica-se que em relação ao ano anterior, apenas três (15%) das crianças são novas na “sala dos reguilar”. Reparei ao longo da prática de intervenção que, estas três crianças, têm uma boa adaptação e convivência com o restante grupo, apesar de uma nunca ter frequentado uma instituição escolar. O grupo demonstra conhecer-se e também é receptivo aos novos colegas.

Relativamente ao grupo, no geral, revelam um comportamento adequado à faixa etária porém, quatro elementos são menos autônomos e menos participativos.

No Projeto Curricular do Grupo (2019-2020: 3), o grupo é caracterizado por, serem “crianças dinâmicas, afetuosas e desafiadoras, revelando interesse na exploração e na descoberta daquilo que as rodeia. Manifestam interesse nas diversas áreas de aprendizagem, refletidas no jogo do faz de conta, na pintura, no desenho, na modelagem, nas histórias, e, alguns na descoberta da escrita.”

Uma das crianças necessita de medidas educativas de inclusão. De acordo com o mesmo documento (2019-2020: 4), esta criança “está perfeitamente integrada e até mesmo superprotegida, tendo como objetivo prioritário para este ano, a interação espontânea com os outros, a linguagem e a consolidação de competências motoras”. É importante não esquecer que cada criança tem as suas características individuais que as distinguem de todas as outras e um ritmo próprio de desenvolvimento, que deve ser respeitado, tanto pelos colegas, como pela equipa pedagógica.

Para uma melhor avaliação inicial do grupo, a educadora questionou os pais como primeiros agentes educativos, o seu parecer acerca das principais competências e dificuldades que destacam nos seus educandos. “As competências mais desenvolvidas são diversificadas centrando-se na autonomia, linguagem, motricidade e sociabilidade. Enquanto, como maiores dificuldades a superar os pais referem: a capacidade de concentração, a interiorização de regras, a cooperação, o enriquecimento da linguagem e ‘verbalização do que pensa’”. Assim sendo, “os conteúdos a trabalhar sugeridos abrangem o fomentar a Cidadania, como ponto fulcral, o raciocínio lógico matemático e o enriquecimento da linguagem” (2019-2020: 5).

É importante que o plano de atividades seja adaptado e diferenciado em função do grupo, de acordo com as características individuais, tendo sempre em mente os interesses e necessidades do grupo. A Educadora mencionou que este plano está sujeito a possíveis alterações consoante o quotidiano do grupo.

Com base nestas informações sobre as necessidades do grupo, surgiram um conjunto de propostas que, também, proporcionaram o desenvolvimento e a escolha do tema desta investigação.

- **Espaço, tempo e materiais**

Torna-se importante refletir sobre o espaço educativo no qual nos envolvemos e participamos, de forma a compreendermos, não só as suas potencialidades (ou falta delas) como também a sua organização.

As interações da comunidade educativa desenvolvem-se num determinado ambiente, sendo este um forte promotor de toda a ação nele existente. A “Sala dos Reguilas” apresenta grandes dimensões e, para além disso, tem materiais muito variados que foram cuidadosamente selecionados. A sala é ampla com várias janelas, dando-lhe bastante luz natural, e ainda uma zona de lavagem de utensílios. A organização dos vários móveis cria vários recantos, onde se desenvolvem as seguintes áreas: “Área do Jogo Simbólico – A Casinha; Área das Artes Visuais; Área da Biblioteca; Área das Construções; Garagem; Jogos de Mesa; Área da Matemática; Área das Ciências. Havendo para além destas uma Área do Tapete/Almofadas, destinada aos momentos de reunião, de planeamento e de partilha” (2019-2020: 6).

Nestas áreas tive a oportunidade de brincar com as crianças, conhecendo-as melhor e potenciando aprendizagens nas mesmas. A área do tapete/almofadas acabou por ser um espaço onde as conversas eram mais intimistas, permitindo conhecer e auxiliar as crianças de uma forma mais evidente. Muitas das vezes nos diálogos em grupo era possível compreender algumas emoções e pensamentos dos elementos do grupo, desafiando-os à reflexão dos mesmos.

A documentação afixada em todas as paredes da sala torna-a um espelho das vivências e atividades desenvolvidas no ambiente. Para além do espelho das ações é o processo de aprendizagem de cada criança no espaço, sendo clara a evolução de cada uma ao longo do tempo.

Os meus envolvimento nas rotinas da sala foram sendo progressivos, aumentando de acordo com o conhecimento e noções do mesmo, finalizando com um sentido de pertença no ambiente, tendo a oportunidade de criar um novo espaço – “O Cantinho da Calma”.

Em relação aos instrumentos de pilotagem podem-se referenciar: o quadro mensal de presenças e contagens, o plano diário, o quadro de tarefas e o quadro de registo do tempo. Na fase inicial da intervenção as crianças tomaram iniciativa em me explicar o funcionamento do ambiente, revelando a sua noção de cada instrumento tal como a sua utilidade na regulação e organização do grupo.

Relativamente à organização do tempo, este “é distribuído de forma flexível. A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (2019-2020: 6).

Normalmente as atividades da manhã decorrem após um momento prévio de conversa em grupo, onde ocorre a marcação de presenças, o registo do tempo e se apresentam as atividades do dia. O período da manhã é também reservado para atividades mais orientadas pela equipa pedagógica, ao que se seguem atividades de escolha livre. A parte da tarde incide em atividades de grande grupo, de acordo com o planeado.

Na tabela 3 estabelece-se o horário da rotina educativa diária, consultado no Projeto Curricular do Grupo (2020: 6):

Hora	Rotina Educativa
07:30/09h	Acolhimento geral.
09h	Acolhimento na sala.
9:30h	Reunião em grande grupo/ plano diário. Atividades nas áreas de interesse das crianças.
10:30h	Hora da fruta.
11:30h	Conclusão e avaliação da manhã.
12h	Recreio.
12:30h	Almoço.
13.15h	Higiene.
13:30/14.30h	CAF (Componente de Apoio Familiar).
14.30h	Atividades de grande grupo.
16:30/18h	Lanche/CAF.
18/19h	Regresso à família.

Tabela 3 – Horário da rotina educativa.

Relativamente às rotinas semanais, estas “estão de acordo com os interesses do grupo e estabelecem-se num momento de reflexão no tapete. Durante uma reunião em grande grupo realizada à segunda-feira de manhã, são distribuídas as tarefas semanais – organizar o grupo (fazer o comboio); observar o tempo; pôr a mesa; arrumar a sala)” (2019-2020: 6). Esta são decididas pela Educadora e pela Auxiliar que escolhem e decidem, de forma a que todos os elementos do grupo passem pelas diferentes tarefas.

“Na sexta-feira da parte da tarde é feito um balanço da semana no diário do grupo. Sobre este, cada criança pode dar uma opinião do que mais gostou; do que menos gostou; do que fez e do que gostaria de fazer” (2019-2020: 6). É aqui também que se controla a execução

das atividades e dos projetos combinados, bem como a análise sistemática e crítica do seu desenvolvimento.

“As rotinas mensais dizem respeito à avaliação em relação ao mês anterior” (2019-2020: 6). As crianças participam em grande grupo num diálogo em que analisam cada quadro.

2.4.2. Contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

- **A instituição**

A intervenção na Prática Profissional em Ensino do 1.º CEB desenvolveu-se na Escola Básica de Santa Maria, pertencente ao Agrupamento de Escolas n.º 1 de Beja.

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento (2018-2020: 3), este “abrange os domínios da atividade educativa e orienta para a definição de linhas de atuação. Será também o pilar de consecução das metas definidas no Projeto TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária). Este projeto engloba um conjunto de medidas que apoiarão o sucesso dos alunos”. O projeto poderá ser “sujeito a reajustamentos, com vista a proporcionar o sentimento de pertença à comunidade e a identidade do Agrupamento, reforçando as suas competências e a sua autonomia” (2018-2020: 3).

O agrupamento desenvolve “um modelo de gestão democrática, em colaboração com alunos e famílias, que leve a uma escola inclusiva com recurso a metodologias centradas no aluno. Daqui destaca-se, a criação de uma Unidade de Multideficiência. A operacionalização de ações de Educação para a Saúde continuará a constituir uma vertente de atuação no âmbito deste” (2018-2020: 3).

No que respeita ao contexto familiar dos alunos do agrupamento, há que referir que “muitos alunos são provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos, agravados pela atual conjuntura local e nacional: emprego precário, elevada taxa de desemprego, famílias disfuncionais” (2018-2020: 6).

- **O grupo**

A turma B do 3.º ano da Escola Básica de Santa Maria onde me inseri era constituída por um grupo de vinte alunos, nove raparigas (45%) e onze rapazes (55%), assim como se pode observar no gráfico 4.

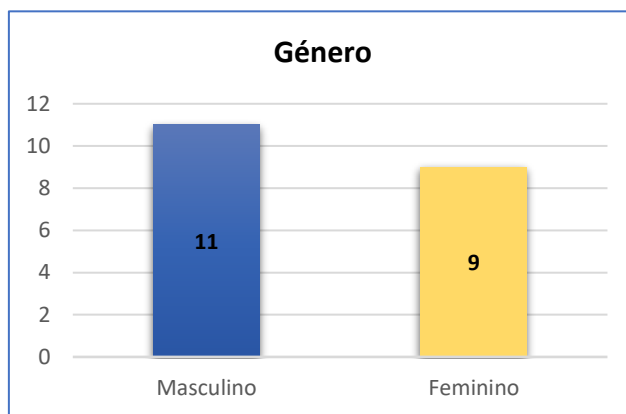


Gráfico 4 - Distribuição dos alunos do 1.º Ciclo por género.

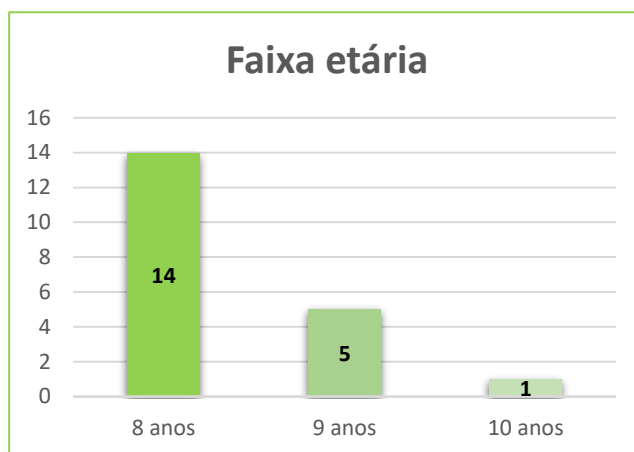


Gráfico 5 - Faixa etária.

Através da análise do gráfico 5, pode-se constatar que a turma é heterogénea em termos de faixa etária, e isso deve-se ao facto de alguns alunos já terem completado os nove anos de idade este ano letivo e outros três terem ficado retidos em anos anteriores. Verifica-se que catorze dos alunos (70%) da turma têm oito anos. A parcela que corresponde aos nove anos de idade representa cinco (25%) dos alunos da turma. Sendo que há apenas um aluno (5%) que tem dez anos, o aluno que reprovou mais vezes.

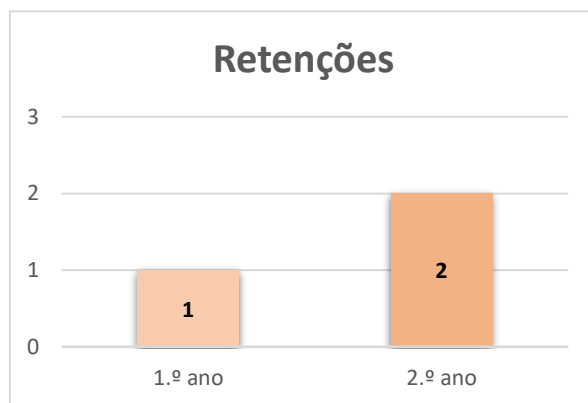


Gráfico 6 - Retenções.

Através do gráfico 6, verifica-se que três alunos já foram retidos. Dois desses alunos obtiveram mais do que uma retenção no mesmo ano de escolaridade.

Segundo o Projeto Curricular de Turma (2019-2020: 6), relativamente à assiduidade do grupo em geral, “os alunos registam uma frequência regular”. Em relação ao comportamento, “a turma tem vindo a revelar-se bastante faladora e pouco concentrada nas atividades”. Sendo de salientar que dois alunos, com alguma frequência, destabilizam os colegas e interferem no normal desenvolvimento das aulas.

Quanto ao aproveitamento escolar há que salientar que, “embora o aproveitamento seja positivo, há um grupo de seis alunos que necessita de apoio individualizado. Para esses alunos, foram elaborados Planos de Acompanhamento Pedagógico (PAPA), com medidas universais: diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e intervenção em pequenos grupos. Três desses alunos, usufruem também de medidas seletivas e adicionais, ao abrigo do Decreto-Lei nº 54/2018” (2019-2020: 6).

A turma conta com o apoio de uma docente de educação especial, de três horas por semana.

- **Espaço, tempo e materiais**

Quando nos envolvemos num determinado cenário educativo devemos de refletir sobre vários aspetos que influenciam as aprendizagens dos alunos. O espaço é um importante mediador, sendo que através da sua organização se pode desenvolver capacidades que devemos de considerar, enquanto profissionais, essenciais.

O espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. “É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será facilitador, ou pelo contrário limitador, em função do nível de congruência relativamente aos objetivos e dinâmica geral das atividades postas em marcha ou relativamente aos métodos educativos e instrutivos que caracterizam o nosso estilo de trabalho” (Zabalza, 1992: 120).

De acordo com a opinião do autor, o ambiente educativo pode despertar várias sensações aos alunos, tal como a todos os agentes educativos. Enquanto profissional considero que o ambiente educativo deva acolher e tranquilizar os alunos de modo a tornar as aprendizagens mais significativas. Para além da organização do espaço/sala refletir a imagem do professor, ou seja, as suas convicções pedagógicas e as suas intencionalidades, tem o potencial de facilitar e estimular o saber.

“O ambiente da sala de aula (...) acrescenta uma dimensão significativa à experiência educativa (...), atraindo o seu interesse, oferecendo informação, estimulando o emprego de destrezas, comunicando limites e expectativas, facilitando as atividades de aprendizagem, promovendo a própria orientação e apoiando e fortalecendo através destes efeitos o desejo de aprender” (Loughlin & Suina, 1987, cit. por Forneiro, 2005: 237).

Em relação à organização da sala do 3.º B, esta destaca-se pelos seus recursos tecnológicos, como um quadro interativo e um projetor, uma secretária com um computador e uma impressora. O quadro encontra-se na parede de frente para a entrada da sala, tendo a secretária com o computador do seu lado esquerdo. A sala tem uma iluminação natural privilegiada devido às quatro janelas, dispõe de dois armários de arrumação com vários materiais plásticos, e ainda, contém uma estante com produções arquivadas. Foram várias as situações em que a internet foi utilizada como recurso direto a alguma dificuldade, dúvida ou até mesmo demonstração.

No que se refere à organização das mesas, reporte-me para uma organização bastante tradicional, onde as várias mesas e cadeiras se alinhavam corretamente em três filas à frente do quadro. Cada fila tinha entre quatro e cinco mesas, sendo a primeira fila iniciada pela secretária da professora cooperante virada de frente para as crianças. Por considerar esta organização das mesas pouco promotora de aprendizagens cooperadas e por esse ser considerado por mim um fator indispensável na educação, propus à professora cooperante uma alteração, colocar as mesas em forma de “U”.

Esta proposta surgiu no seguimento prático de uma intervenção anterior, no contexto de exploração de atividades e diálogos, necessitando de uma organização do grupo em “círculo” de modo a criar um campo de visibilidade entre todos na interação dessas atividades. Esta alteração foi, a meu ver, bastante enriquecedora para a dinâmica de sala de aula, aumentando não só a maior facilidade de cooperação em vários momentos do quotidiano como potenciou as atividades propostas.

Segundo Oliveira (2015), cit. por Arends (1995: 94), “a forma da sala de aula deve adequar-se às suas funções, sendo que diferentes formações são utilizadas para diferentes funções”.

A organização das mesas em “U” potenciou a interajuda sempre que necessária, tendo se verificado em poucos dias, um fortalecimento nas relações interpessoais das crianças e na cooperação de trabalho em grupo. A reação das crianças à nova organização do espaço foi automática: “Vamos trabalhar todos juntos!”, “Francisco podemos ficar com as mesas assim para sempre?”. O *feedback* das crianças foi crucial para manter esta nova organização do espaço, tendo a professora cooperante concordado com a manutenção das alterações.

Outro aspeto que acho importante realçar relaciona-se com a possibilidade diária de troca de lugar entre alunos na sala. Ainda que o tempo de prática tenha sido reduzido, foi necessária a alteração de lugares, não só nas maiores diversidades de aprendizagens pelas diferentes interações diárias (um aluno ajudar outro a resolver um exercício) como também nos aspetos interpessoais (resolver conflitos entre alunos).

Em relação ao horário semanal da turma este não segue estritamente a proposta do horário oficial, havendo possibilidade em alterar e flexibilizar o horário.

Devido às condições e características da intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a semana de intervenção permitiu-me desenvolver apenas três atividades no âmbito do tema da promoção da inteligência emocional.

3. Intervenção

3.1. Contexto de Educação Pré-escolar

3.1.1. Atividades desenvolvidas

- **Atividade 1**

Título: História do Livro *Pop Up “O Monstro das Cores”*, de Anna Llenas.

Data: 11 de novembro de 2019

Objetivo

O objetivo principal na escolha desta história foi demonstrar, através do lúdico, o que são as emoções (o que é estar triste, alegre, com medo, etc.). Teve também como objetivo, levar as crianças a interiorizarem as emoções que sentem e com isso, aprenderem a autorregular os sentimentos negativos.

Descrição

À medida que se ia contando a história, as crianças, três a três, levantavam-se dos seus lugares e expressavam as emoções que a personagem “o monstro” vai sentindo ao longo da mesma, com o objetivo de os colegas identificarem essas emoções (figura 1). O grupo representava esses sentimentos através de movimentos, gestos e expressões faciais.

É nesta perspetiva que Queirós, (2014: 54), faz observações sobre a importância de identificar emoções, comentando que, “a atenção às expressões dos outros permite identificar os seus estados emocionais, o que facilita as relações sociais, ao mesmo tempo que ajuda na emissão de respostas mais corretas, em frente ao interlocutor”. De acordo com a mesma autora, “para identificar e interpretar as emoções que os outros nos estão a transmitir, é importante concentrar a nossa atenção não só no seu rosto, mas também na postura corporal que adotam, nos gestos que fazem e na sua voz”.

Durante a história, o “monstro” tem os seus sentimentos misturados e por isso sente-se confuso. A menina, amiga do “monstro”, que é outra personagem da história, explica-lhe que é necessário ordenar os sentimentos segundo as cores, ou seja, associar cada emoção a uma cor. Para representar essa parte, criou-se um quadro das emoções na sala (figura 2), que posteriormente foi utilizado como “emocionómetro” (figura 3), em que as crianças, colocavam dentro de uma das garrafas uma tira de papel, com a cor da emoção que estavam a sentir, na garrafa correspondente a essa emoção, referindo o que sentiam e explicavam o porquê.

Com estas diligências explicou-se ao grupo o que são as emoções; o que fazemos ou o que acontece para nos sentirmos felizes, tristes, com raiva, com medo ou calmos; etc.



Figura 2 - Apresentação da história "O Monstro das Cores".



Figura 1 - Crianças a organizar as "emoções" do "monstro" segundo a cor.



Figura 3 – “Emocionómetro”.

Discussão de resultados

Os elementos ao identificarem as diferentes emoções que o “monstro” sente, aprendem vocabulário emocional, compreendem e expressam melhor as suas emoções. Queirós (2014: 102), referiu que “a habilidade emocional para identificar e expressar emoções pressupõe a capacidade de atribuir um nome, àquilo que se está a sentir. Para isso, é fundamental aprender a linguagem emocional e desenvolver um vocabulário rico que abranja toda a gama de emoções, permitindo assim transmitir, de forma clara, rigorosa, adequada e eficaz, todos os sentimentos”.

Os exercícios com o “emocionómetro” que foi utilizado várias vezes depois da sessão da história, permitiram que as crianças identificassem as suas emoções, compreendessem o que aconteceu para sentirem tais emoções e, o que poderiam fazer para ultrapassar situações que

os faz ter emoções desagradáveis. O quadro tornou-se útil e foi possível oferecer-lhes ajuda na compreensão e na regulação das suas emoções, assim como, guiá-los na direção certa. Por exemplo, uma criança referiu que estava triste porque uma amiga mudou de escola. Para não causar uma tristeza, foi-lhe dito que pode visitar a amiga e que a mãe dela pode falar com a mãe da amiga para saber notícias.

Através do “emocionómetro”, pude constatar que, dia após dia, as crianças sentiam-se mais à vontade para falar das emoções, assim como, demonstravam adquirir mais vocabulário emocional e em algumas das vezes, já se justificavam sobre o que poderia ter acontecido para que se sentissem de tal forma.

Esta atividade também tem o benefício de fazer com que as crianças se observem umas às outras a falar das suas próprias emoções, entendendo não só as suas emoções como as dos outros, criando um sentimento de empatia.

Atividade 2

Título: “Respirar como o sapinho”.

Data: Vários momentos (não planeado).

Objetivo

Este exercício é uma técnica de *mindfulness*, que teve como objetivo exercitar a atenção plena e possibilitar às crianças um maior controlo sobre a sua respiração, ajudando a relaxar o corpo e a acalmá-las. Alguns autores falam sobre a importância da respiração no controlo das emoções. Segundo Perestrelo (2018: 23), “uma observação atenta num momento de stress, tristeza ou raiva faz com que tomemos consciência do seu ritmo contínuo, acelerado ou mais lento”. Breyner (2016: 85), afirmou que, “a técnica de *mindfulness* tem como objetivo trazer a nossa mente para o presente e fazer com que, durante algum tempo, estejamos a observar tudo aquilo que acontece no presente”.

Descrição

O momento “respirar como o sapinho”, foi adaptado de uma atividade consultada, (ver apêndice A). Este exercício, não planeado, foi desenvolvido várias vezes durante a prática e era realizado sempre que se considerasse necessário (quando o grupo se dispersava ou estava muito agitado ou irrequieto, por exemplo). Estes momentos foram realizados em grande grupo na área do tapete/almofadas.

Discussão de resultados

Depois de realizadas estes exercícios, como resultado, notou-se um ambiente mais calmo na sala, sem barulho e sem conflitos. O grupo ficava mais quieto e demonstrava contentamento com a prática de relaxamento. Os benefícios deste exercício são imediatamente efetivos para as crianças e é notável para quem está a observar.

• Atividade 3

Título: “Cheira e conta”;

Data: 14 de novembro de 2019.

Objetivo

O exercício “cheira e conta” é um jogo sensorial que tem como objetivo estimular o foco de atenção plena. A atenção plena dá equilíbrio ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, em que a criança foca a sua atenção no momento, desenvolvendo a capacidade de concentração. Övén (2019b: 148), mencionou que, durante uma prática de mindfulness, “pomos de lado expectativas irrealistas, aumentamos a nossa capacidade de estarmos presentes no momento, e melhoramos a nossa comunicação e a nossa capacidade de resposta consciente aos desafios que nos são apresentados”.

Queirós (2014: 90), explicou que devido às nossas cinco funções sensoriais, somos capazes de disseminar a informação usando o nosso cérebro de forma organizada, comentando que, “usamos os sentidos para recolher imagens, sons, sensações, cheiros e sabores do meio externo e enviar as informações captadas, através das células sensoriais, ao nosso cérebro. Para que o nosso cérebro possa trabalhar de forma organizada, o nosso próprio organismo divide os caminhos de informações em cinco funções sensitivas”.

Descrição

O jogo foi realizado com cinco garrafas que continham conteúdos diferentes (figura 4). Através do olfato, as crianças, uma a uma, tentaram reconhecer e identificar o cheiro do interior de cada garrafa (figuras 5 e 6). Para o propósito desta atividade, usei itens que eu sabia que eram reconhecíveis para as crianças e, portanto, tinham de se concentrar para os identificar. Por exemplo, o vinagre e o alho foram usados na confeção de uma sopa preparada pela educadora durante o período de observação da prática profissional. A canela porque eu tinha feito bolos, com as crianças, que contêm esse ingrediente. A folha de hortelã é usada na canja que comem

no refeitório do centro escolar, assim como a escolha das folhas de laranjeiro, deveu-se ao facto das crianças comerem gomos de laranjas no refeitório.



Figura 4 – Apresentação da atividade “cheira e conta”.



Figura 6 – Momento da atividade “cheira e conta”.



Figura 5 – Momento da atividade “cheira e conta”.

Na tabela 4, observa-se o registo da atividade:

Penso que é:	Verifiquei que é:	Agradável	Desagradável
Cogumelos Azeite Óleo	Vinagre		x
Limão Laranja	Folhas de laranjeiro	x	
Canela	Canela	x	
Sopa	Alho		x
Salsa Areia Folhas verdes	Folha de hortelã	x	

Tabela 4 – Registo da atividade “cheira e conta”.

Discussão de resultados

Neste exercício, quando as crianças cheiraram o conteúdo de cada garrafa, reagiram com expressões, consoante o cheiro agradável ou desagradável, sendo que duas das crianças não demonstraram nenhuma reação. Aquelas que reagiram, ao demonstrarem uma reação agradável, sorriam. Quando o cheiro era desagradável, como o caso do vinagre e do alho, a reação era de rejeição, às vezes acompanhada de um som de desagrado.

As crianças foram mais rápidas em adivinhar os cheiros que estão mais familiarizadas. No entanto, por vezes, não reconheciam imediatamente os cheiros dos conteúdos que estavam dentro das garrafas, mas com indicações, que fizeram com que eles pensassem, conseguiram encontrar a resposta. Por exemplo, no caso da folha de hortelã, uma criança respondeu que eram “folhas verdes”, quando lhe foi solicitado concentrar-se e pensar (procurar na sua mente a associação desse cheiro), referindo-se “essa folha verde costuma de estar na canja”, ela mais depressa chegou à resposta, estimulando ainda mais, a sua capacidade de memória e concentração.

• Atividade 4

Título: Comemoração dos 30 anos da Convenção dos Direitos das Crianças - Dia Nacional do Pijama.

Data: 18 a 22 de novembro de 2019.

Objetivo

Estas atividades têm o objetivo de promover o desenvolvimento de aptidões sociais, da compaixão e da empatia, de maneira que ajudam a criança a criar boas relações com as outras pessoas.

Descrição

Este dia é comemorado por todas as equipas educativas da instituição, que realizam atividades sobre o tema. Apesar do Dia Nacional do Pijama ser referenciado para um dia – 20 de novembro, na instituição as atividades, por norma, costumam prolongar-se durante uma semana.

Existe um sítio na *internet* com várias sugestões de atividades a realizar em contexto Pré-escolar e que é atualizado todos os anos. Depois da pesquisa efetuada, devolveram-se várias atividades, destacando-se as seguintes:

- História "*Todos de Pijama*", edição de 2019;
- Pintura da "Casa dos pijamas" onde, na parte de dentro, foram colocados mealheiros para angariar a uma instituição de acolhimento de crianças.

A história do livro "*Todos de Pijama*", foi contada durante uma semana em vários momentos e desenvolveu-se a área do tapete/almofadas.

A história retrata a vida de uma menina órfã que vivia numa instituição infantil e não tinha um pijama como as outras crianças da sua escola. Durante a noite, todas as crianças da sala de aula, nas suas casas viam um pássaro azul aparecer, mas a menina órfã não via esse pássaro. Um dia foi adotada pelos seus novos pais, que por acaso eram os pais da sua melhor amiga e colega de escola. Deram-lhe um quarto na casa com o seu próprio par de pijamas e desde esse dia, ela começou a ver o mesmo pássaro azul todas as noites como as outras crianças.

A atividade da pintura da "casa dos pijamas" (figura 7), realizou-se em pequenos grupos. De cinco em cinco elementos, foram pintando a casa de cartão com rolos de tinta. As crianças sabiam que a casa seria para colocarem os mealheiros que tinham levado para as suas casas para que as famílias ajudassem, com donativos, as outras crianças que não tem uma família. Nesta ação todas as famílias participaram. Por fim, cada criança colocou o seu mealheiro dentro da casa dos pijamas.



Figura 7 – "Casa dos pijamas".

Discussão de resultados

Estas atividades inserem-se no tema da inteligência emocional, pois a história do livro *“Todos de Pijama”*, fala sobre o acolhimento de crianças órfãs, remetendo os valores de amor, afeto, compaixão e empatia. É importante compreender e transmitir esses valores, bem como a realização de um diálogo com o grupo sobre o assunto. As crianças demonstraram-se sensibilizadas com a história retratada, partilhando opiniões em grupo e respondendo a questões sobre a moral da história.

A atividade da pintura da “casa dos pijamas” foi desenvolvida com grande entusiasmo e imaginação por parte do grupo. As crianças entenderam que era uma maneira de doar dinheiro, de forma coletiva, a outras crianças que precisam. Demonstraram gosto em desenvolver o projeto de colocar as casas mais pequenas com doações no interior da casa maior para depois serem entregues numa instituição. Isto fê-los motivar no desenvolvimento da atividade, querendo demonstrar o que poderiam alcançar como indivíduos, desenvolvendo assim aptidões sociais determinantes para a vida, como a empatia.

• Atividade 5

Título: “Vamos ver as estrelas”; “No fundo do mar”; “Escuta...Escuta”. (Foram desenvolvidos três exercícios de meditação).

Data: 6 de dezembro de 2019; 7 e 9 de janeiro de 2020.

Objetivo

O principal objetivo da realização destes exercícios foi ensinar às crianças a meditar e a relaxar, principalmente transmitir-lhes que este é um método que podem facilmente usar para alcançarem uma sensação de calma.

Descrição

As atividades de meditação foram realizadas numa área que foi modificada, destinada aos momentos da meditação, “o cantinho da calma”. Nesse espaço foram colocados no chão lençóis e almofadas, uma para cada criança, um computador para a reprodução de sons e também alguns objetos, consoante o tema da meditação. As sessões de meditação foram acompanhadas por textos/histórias de suporte que foram consultados nos livros dos autores citados no primeiro capítulo.

Neste sentido, de acordo com Perestrelo (2018: 30), “é de boa prática, criar uma área calma, que poderá chamar-se cantinho da calma”. Pode ser usado para acalmar uma criança

durante um tempo limitado ou como recompensa/ consequência pelo bom comportamento. Pode-se melhorar esta área colocando uma atmosfera relaxante com almofadas, cobertores, pufes, música relaxante, pau-de-chuva, (...).

O tema da primeira sessão de meditação “vamos ver as estrelas” foi sugerido por uma criança num momento de reflexão do diário de grupo “o que queremos fazer na próxima semana?”. Com esta resposta obteve-se um ponto de partida para planejar uma atividade: projetar as estrelas no teto da sala e contar uma história sobre as mesmas.

Leal (2015: 98), afirmou que “a criatividade da meditação deve ser rica, cuidada e estar adequada ao universo e à realidade da criança. Para tal, é necessário que se questione previamente a criança no que diz respeito aos seus gostos e preferências. A meditação para crianças deve ser guiada por um texto, ou por um tema apropriado à sua faixa etária, acompanhado por música, que pode ser lido pelo professor que dá as aulas”.

Este momento foi realizado num ambiente calmo que se relacionou com a meditação. O grupo estava deitado no chão, em almofadas, de barriga para cima a observar as estrelas, enquanto escutavam uma história sobre “a estrela brilhante” (ver apêndice B).

O segundo momento de meditação, teve como tema “o fundo do mar” e este, foi realizado em dois grupos. Para o cenário, foram colocados elementos do mar, como conchas e pedras da praia e essência da água do mar, a fazer de conta que o grupo estava na praia. No início, cada grupo ouvia o som das ondas e fazia movimentos de “vai e vem” com os braços, como as ondas. Rebolaram por cima de um lençol, também, como se fossem ondas. Assim como referiu Leal (2015: 99), na meditação, “a música deve ser apropriada ao texto escolhido, ou seja, se o tema estiver relacionado com a praia, a música deve conter sons das ondas do mar” (Leal, 2015: 99).

Por fim, pediu-se para meditarem nas posições que já tinham aprendido sobre a meditação e imaginarem que eram um “peixinho” e que estavam no mar, escutando uma história (ver apêndice C). Essa “viagem” ao fundo do mar durou quatro minutos (figura 8).



Figura 8 – Crianças a meditar.

Quando foi pedido para abrirem os olhos, perguntou-se a cada um o que imaginaram, realizando-se um registo (num caderno de notas) sobre o que diziam:

G: - “Era um peixinho e vi muitas conchas”;

J: - “Vi um tesouro”;

F: - “Vi um golfinho e muitos peixinhos”;

P: - “Vi os meus amigos a nadar comigo”;

C: - “Estava a nadar”;

A: - “Estava na praia”;

(...).

No momento de meditação *mindfulness* “escuta... escuta”, que se pode observar nas figuras 9 e 10, foi pedido aos grupos apenas que meditasse e, mais uma vez, que escutasse uma história (ver apêndice D). Esta história foi acompanhada de sons, de silêncio e de alguns cheiros (essência de laranja, eucalipto, etc.). Este exercício faz com que as crianças se acalmem, permitindo-lhes que “escutem” o silêncio à sua volta e tomem mais atenção aos sons e aos cheiros, produzindo uma sensação de tranquilidade entre o grupo.



Figura 9 – Crianças a meditar.



Figura 10 – Crianças a meditar.

No final questionou-se o grupo sobre o que sentem quando meditam, surgindo as seguintes respostas:

D: “Meditar é muito bom”;

S: “Meditar é ficarmos bem”;

T: “Meditar é na sala de meditar”;

S: “Ficamos mais calmos”;

D: “Fica tudo em silêncio”;

H: “Ficamos calmos”;

G: “Quase que adormecemos”;

P: “Eu gosto de meditar com os meus amigos”;

(...).

Discussão de resultados

Nos exercícios de meditação, observou-se que o grupo estava concentrado e entusiasmado com a nova prática. À medida que as sessões foram decorrendo, as crianças demonstraram-se mais motivadas e consequentemente com mais atenção ao que lhes é transmitido. Apesar de algumas crianças não terem conseguido meditar, por motivos de distração, a maior parte executou corretamente. Segundo Leal (2015: 113), “é difícil para a criança meditar durante muito tempo seguido. Meditar por breves momentos, mas regularmente é eficaz. O mais importante é a aprendizagem da disciplina e saber respeitar os momentos de interiorização e de silêncio”.

As crianças responderam às questões sobre as histórias que imaginaram, demonstrando interesse em partilhar como tinham vivido e sentido esse momento, desenvolvendo a capacidade de comunicação oral.

Após as sessões de meditação, o grupo ao retornar à sala, mostrou-se bastante calmo, o que chamou a minha atenção e também da educadora, pois, normalmente, quando as crianças vão para a sala em conjunto vão sempre a correr ou a fazer barulho.

Percebeu-se também que as crianças compreenderam o objetivo da meditação. Um dia depois da primeira sessão, uma mãe mencionou que a filha começou a meditar em casa e que pediu à família para que todos o fizessem. Santos (2018: 46), afirmou, através de estudos realizados sobre a meditação que, “esta prática criou um impacto positivo nas crianças, de tal forma que, em casa, também, sentiram vontade e necessidade de começar a fazer meditação, criando um ambiente propício para que tal prática acontecesse também em suas casas”.

• Atividade 6

Título: “O «não» é importante”.

Data: 9 de dezembro de 2019.

Objetivo

Este diálogo teve como principal objetivo levar as crianças a compreender a diferença entre o certo e o errado, de forma a autorregular os seus comportamentos.

“Para uma criança pequena ouvir o «não» é a forma de aprender as fronteiras do certo e do errado e dizê-lo é a maneira de crescer autónomo, independente, diferente do outro. O «não» é (...) um instrumento de segurança, de proteção e de encaixe no meio social e cultural” (Marujo, *In “Visão”*, junho 2001).

Descrição

Devido a algumas crianças não saberem lidar com um «não», principalmente quando é dito verbalmente, realizou-se com elas uma conversa na área do tapete/almofadas em grande grupo.

“No terceiro ano de vida, o desenvolvimento da linguagem permite explicar cada vez mais o que se pretende e «porque não». Nunca devemos dizer apenas «não» como resposta a uma criança pois não nos interessa impor autoridade por si só, mas sim explicar porque precisamos de usar a nossa autoridade. Por exemplo “não podes bater no menino porque bater faz doer e não é a maneira certa de resolver os problemas” (Marujo, *In “Visão”*, junho 2001).

Neste sentido, referiu-se a importância de se saber aceitar um não e exemplificaram-se casos em que alguns elementos do grupo não o fizeram, para que compreendessem o que aconteceu de errado e que cada um refletisse sobre o que se pode fazer para melhorar essa atitude, autorregulando o seu comportamento. Alguns elementos falaram sobre o comportamento deles e dos outros, e justificaram-se, referindo a importância do «não» com exemplos de momentos ocorridos na sala.

Discussão de resultados

Tendo explicado às crianças a importância do «não», entenderam que a palavra significa uma barreira para além da qual não podem ir. As crianças assumiram alguns comportamentos em que não respeitaram o «não», percebendo e analisando as suas consequências e as dos outros.

Alguns dias depois reparei que as crianças tinham mais consciência do significado da palavra «não», quando estavam a falar uns com os outros e a dizer: "Não, não isto" ou "Não, não podes fazer alguma coisa", percebendo o significado e a aplicação da palavra em muitas situações.

Autores refletem acerca do comportamento dos adultos, inclusive dos principais interlocutores da criança, os pais, em saberem lidar com os «nãos». Conforme referiu Korczak, cit. por Muller-Lissner (2001: 102), “quem não reflete profundamente sobre o problema do proibido e da norma enquanto estes forem um número reduzido estará perdido assim que estes se tornarem incontáveis”. A autora acrescenta que, “quem, por amor, quiser poupar um ‘não’ ao seu filho, está errado no seu amor”.

De acordo com Övén (178b: 2019), “na maior parte das vezes as crianças exprimem os seus desejos e não as suas verdadeiras necessidades”. É fundamental levar as crianças a compreender a diferença do que está certo e errado para que estes desenvolvam bons comportamentos pessoais e sociais, tornando-se em melhores cidadãos.

• Atividade 7

Título: “A teia da amizade”.

Data: 12 de janeiro de 2020.

Objetivo

O principal objetivo deste jogo foi promover uma maior integração entre as crianças de forma a estabelecer o bem-estar entre o grupo.

Descrição

O ponto de partida para realizar um diálogo sobre a amizade surgiu de uma discussão do grupo, em que algumas crianças referiam quem eram os seus amigos e quem não eram, entrando em conflitos. No diálogo falou-se de várias situações em que se deve de respeitar o outro e exemplificaram-se ações de amizade e cooperação em grupo.

Posteriormente, foi realizado o jogo “a teia da amizade”, que se pode observar na figura 11, em que o grupo formou uma roda. Um dos elementos começou o jogo a lançar um novelo de lã, segurando numa das extremidades do fio, a um dos colegas. Ao lançar o novelo, esse elemento referia “tu és meu amigo porque ...”, acrescentando vocabulário à frase, e assim, sucessivamente, até o novelo passar por todos os elementos do grupo e criar a “teia da amizade”.



Figura 11 – Crianças a construir a “teia da amizade”.

Discussão de resultados

Este exercício teve o efeito imediato de reunir todos os elementos, uma vez que todos se agarraram firmemente à lã, à medida em que o novelo passava por cada um. As crianças participaram nesta atividade com entusiasmo, diversão e com muita curiosidade sobre o efeito final – a construção da “teia da amizade”.

No final, mencionei que o enorme fio de lã que formava a “teia da amizade” representava o tamanho da amizade de todas as crianças na sala e que, por isso, são todos amigos uns dos outros. A linha foi colocada num frasco que ficou numa prateleira na sala. Para as crianças, significava lembrá-los de um laço comum que as unia numa amizade harmoniosa. Muitas vezes, as crianças apontavam para o frasco e falavam da amizade entre elas, referindo: ‘este é o tamanho da nossa amizade’.

• Atividade 8

Título: “Ser gentil”.

Data: 16 de janeiro de 2020.

Objetivo

O principal objetivo na escolha desta atividade foi desenvolver no grupo o sentimento de empatia, levando o grupo a ter a percepção do que as pessoas sentem, assim como desenvolver aptidões sociais, em que as crianças aprendem a gerir bem as emoções nas relações e situações sociais, interagindo com harmonia.

Descrição da atividade

Por vezes, observavam-se comportamentos e atitudes neste grupo que poderiam ser motivo de reflexão e iniciação de um tema. Como foi no caso da escolha do tema “ser gentil” nesta atividade.

Algumas das crianças recusam dar a mão ao colega, outras não gostam de partilhar brinquedos ou brincar com outros colegas. E também como estão numa idade em que é necessário a apreensão de valores éticos e novos conceitos e vocabulário como a palavra ‘gentil’, desenvolveu-se a seguinte atividade.

Em grande grupo, na área do tapete/almofadas, realizou-se um diálogo com o tema “ser gentil”. Foram apresentadas às crianças várias imagens que demonstram alguém a ser gentil (ajudar os mais velhos; emprestar um brinquedo; cuidar dos animais; deitar o lixo no local correto; ajudar alguém a levantar-se do chão; regar uma planta; ajudar uma pessoa numa cadeira de rodas a atravessar um caminho; cumprimentar; etc.). As imagens foram mostradas uma a uma e fez-se a seguinte questão: “O que se vê aqui? Esta pessoa é gentil porquê?”.

De seguida, o grupo coloriu os desenhos e com eles, criou-se um mural de sensibilização numa parede do exterior da sala, na qual ficaram afixados com o título “ser gentil” (figura 12).



Figura 12 – Mural de sensibilização, “ser gentil”.

Discussão de resultados

No decorrer da atividade, o grupo foi bastante participativo, inclusive quando foram feitas as perguntas sobre as imagens, identificando a atitude demonstrada como "ser gentil" em cada uma das imagens. Aqui desenvolveram as capacidades emocionais, como a compreensão das emoções e da empatia, colocando-se no lugar dos outros.

Alguns dias depois, a educadora comentou comigo que observou uma situação na sala, em que um menino retirou um brinquedo a uma menina e esta disse ao colega que ele não era gentil com ela. Esta criança reconheceu o conceito «gentil», melhorando assim o seu vocabulário com o uso da palavra. A educadora refletiu comigo sobre a importância de ensinar novas palavras às crianças para que entendam melhor os seus conceitos e significados.

3.2. Contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.2.1. Atividades desenvolvidas

- **Atividade 1**

Título: O cubo das emoções.

Data: 11 de março de 2020.

Objetivo

Esta atividade teve como principal finalidade trabalhar a expressão corporal e facial, através de um jogo de expressão dramática. Teve também como finalidade, levar os elementos da turma a reconhecerem e a compreenderem melhor as suas emoções e as dos outros.

Descrição

Esta foi uma atividade que no início da sua exploração, foi relacionada com a área da matemática, como uma revisão de conteúdo. Foi sugerido aos alunos que calculassem o número de faces, vértices e arestas do cubo.

De seguida iniciou-se o jogo das emoções com o cubo (ver apêndice E). Os alunos sentaram-se em forma de círculo, no centro da sala e um a um, à vez, ia ao centro do círculo, lançar o cubo ao ar e reproduzir a emoção da face que ficou virada para cima. Quando um elemento lançava o cubo ao ar, o restante grupo que permanecia sentado tinha de fechar os olhos para não verem a emoção a reproduzir pelos colegas. Essa representação era feita através da expressividade corporal ou facial (postura, gestos, expressões faciais), adaptada por uma história correspondente com o objetivo dos colegas identificarem a emoção e a situação.

Discussão de resultados

A maior parte dos alunos divertiu-se e interagiu bastante nesta atividade, sendo que, na primeira volta do jogo, dois elementos não quiseram participar. Um deles, quando tentou, demonstrou dificuldade em representar e expressar a emoção pretendida. Segundo os seus colegas, talvez por serem os alunos mais tímidos e não se sentirem à vontade em expor-se na aula. Na segunda volta do jogo, um colega foi convidado a acompanhar esses dois elementos até ao centro do círculo e ajudá-los, tendo feito com que estes dois alunos quisessem participar e melhorassem a sua expressividade.

O grupo, no geral, demonstrou-se bastante participativo, manifestando diferentes ideias e pontos de vista levantados pelas reproduções dos colegas, reconhecendo e compreendendo melhor as emoções.

• Atividade 2

Título: Meditação, “A proteção do planeta”.

Data: 11 de março de 2020.

Objetivo

O principal objetivo da realização da prática de meditação, foi ensinar aos alunos a meditar e a relaxar, e conseqüentemente, trabalhar a focalização da atenção.

Descrição

A atividade de meditação, foi realizada dentro da sala de aula, não havendo a possibilidade de existir outro espaço que pudesse ficar conhecido para esse efeito, assim como no contexto do Pré-escolar. Dois dos alunos já conheciam algumas técnicas de meditação e exercitam esta prática fora da escola, em instituições e também, nas suas casas, e por isso, foi-lhes sugerido explicarem aos colegas como se faz a prática (postura e regras).

A escolha deste exercício, que guiou esta sessão de meditação, “a proteção do planeta” (ver apêndice F), teve como ponto de partida, a sequência de atividades que surgiram previamente sobre o tema “a proteção do ambiente”.

Após a história contada, questionou-se os alunos sobre o que sentiram depois do momento da meditação, surgindo os seguintes testemunhos:

A: - “Estou contente”;

P: - “Sinto que estou mais calmo”;

S: - “Estamos mais calmos”;

D: - “Foi um momento muito divertido”;

L: - “Sinto-me calma”;

T: - “Sinto-me bem”;

H: - “Fica mais silêncio à nossa volta”;

T: - “Ninguém fala alto, isso é bom”;

E: - “Estamos a focar a concentração”;

(...).

Discussão de resultados

Leal (2015: 92), afirmou que o professor, “no final de cada exercício deve conversar com as crianças para saber quais são os sentimentos com que ficaram”. E através desses sentimentos, comprovei que a meditação realmente teve resultados positivos. Quando os alunos referem que “sinto-me calma” ou “fica mais silêncio à nossa volta”, são esses os principais objetivos desta prática, acalmar os intervenientes num ambiente e concentrar a sua atenção no momento.

A meditação permitiu que os alunos compreendessem que é importante comunicarem sobre o que sentem. Algumas opiniões foram diferentes, dando espaço a todos para verbalizarem o que pensavam.

Apenas foi desenvolvida uma sessão de meditação, não tendo sido possível fazer uma análise evolutiva da prática.

• Atividade 3

Título: Vídeo didático - “As emoções na pintura”.

Data: 1 de junho (entrega do vídeo).

Objetivo

Devido à pandemia do vírus *Covid-19* e por consequência, o fecho das escolas, a prática profissional III, apenas teve a duração de uma semana de intervenção em sala de aula. Surgiram vários recursos tecnológicos e digitais de apoio à comunidade educativa, entre eles os vídeos didáticos e educativos. Assim, foi-nos sugerido que elaborássemos um vídeo (ver apêndice G), sobre um conteúdo que relacionasse o objeto de estudo, mas sem possíveis resultados.

A minha escolha incidiu sobre o tema “As emoções na pintura”, da Área da Expressão Artísticas – Artes Visuais, com o objetivo de os alunos identificarem emoções em obras de pintura, aprenderam que através da arte se pode exprimir e transmitir emoções e, por fim, realizarem uma obra de arte em que expressem uma emoção que sintam num determinado momento.

Considerações finais

Ao longo das intervenções na Educação Pré-escolar e em Ensino do 1.º CEB fui tomando noções da prática docente e dos métodos de ensino, pondo em prática os ideais teóricos que defendo no final da formação inicial.

No decorrer das semanas de observação e de prática nestes contextos de estágio, tive o privilégio de experienciar e reconhecer situações diversas, fundamentais e enriquecedoras. Alcancei o meu objetivo, conseguindo obter as respostas às questões por mim propostas. A obtenção das respostas às questões não seria credível sem o trabalho em conjunto com os professores cooperantes, que concederam e apoiaram a implementação dos planos. Foi fundamentalmente importante o considerável envolvimento e empenhamento das crianças participantes, e da boa relação que com elas consegui estabelecer, assim como com as comunidades educativas, essencialmente assente em reconhecimento e carinho.

A compreensão de uma educação emocional acaba por ser fundamental não só entre a sociedade atual como pelas competências que dela se potenciam. A profissão de educador e professor pressupõe um sentido de responsabilidade de formação de cidadãos conscientes, ativos e aptos para enfrentar e vencer as adversidades do quotidiano. Este deve-se à necessidade da inclusão das crianças no planeamento, na gestão e na contextualização do currículo considerando as necessidades destas, promovendo o bem-estar de todos. Deste modo as crianças obtêm capacidades emocionais que potencializam as capacidades cognitivas e viabilizam a futuras aprendizagens.

O desenvolvimento de práticas e atividades de regulação emocional, acabou por se revelar uma metodologia de promoção das necessidades das crianças, tendo em consideração os conceitos emergentes e os documentos orientadores em vigor de ambos os contextos. Para tal considero relevante o conhecimento e o levantamento do comportamento e das necessidades emocionais das crianças de forma a otimizar o bem-estar das mesmas nas escolas. Por outro lado, considero indispensável criar espaços, materiais e instrumentos que facilitem e demonstrem uma maior acessibilidade ao registo desse desenvolvimento.

O facto de tornar cada necessidade numa aprendizagem significativa através da educação emocional foi sendo evidenciado pelos envolvimento das crianças nos seus processos. Estas acabaram por ir revelando como a IE potencializa o currículo em aprendizagens significativas, contrariando as metodologias mais expositivas, que infelizmente ainda existem no Sistema Educativo Português.

Ainda referente às necessidades é importante referir que a planificação de atividades e experiências foi uma prioridade durante toda a intervenção. Por outras palavras considero que não existe outra forma de planificar que seja significativa e contextualizada para qualquer criança e por isso para o grupo. O enquadramento curricular dos interesses revelou-se acessível, havendo uma grande ligação entre estes e os pressupostos curriculares. No entanto, as Aprendizagens Essenciais acabam por valorizar outras áreas de conhecimentos que não eram tão valorizadas, tal como a cidadania que foi na minha intervenção bastante presente.

De forma a responder às questões levantadas inicialmente, efetuei uma pesquisa na literatura acerca das emoções, dos conceitos de inteligência emocional e de educação emocional expetável em crianças, do papel do educador e do professor e sobre a implementação de práticas que promovessem o desenvolvimento emocional, como os jogos da calma, a meditação e o *mindfulness*.

Reconhecendo que todas as etapas foram necessárias para a obtenção dos resultados obtidos, a pesquisa foi essencial para compreender a considerável relevância e a sensibilidade da matéria com que estava a lidar e entender a melhor forma de proceder. Apesar das diferentes práticas de regulação emocional implementadas, a grande intuição da investigação foi introduzir nos grupos a prática de meditação e foi com base nesta que se conseguiram a maior parte dos resultados. Apesar de terem sido aplicadas outras ações para complementar o trabalho foi com base na meditação e nos seus conhecidos e reconhecidos resultados que se conseguiu alcançar a maior parte dos objetivos propostos. Observei nas crianças, nomeadamente no grupo da EPE, pequenas mudanças, a nível do comportamento (bem-estar) e também a nível social. Emergiram capacidades que fizeram com que as crianças mudassem a sua forma de se relacionar e comunicar com o outro. Mudanças ao nível emocional, mudanças no que toca à autoestima, mudanças no saber controlar as suas emoções e no saber explorar o momento de meditação para si.

Nos exercícios de meditação, as crianças sempre se mostraram dispostas e felizes e nunca se opuseram em realizar a prática. Mesmo quando alguma criança no início não se concentrava e saía do espaço da atividade, pedia depois para participar novamente. Posso dizer que as crianças participaram voluntariamente e houve entrega e resposta por parte das mesmas. As crianças seguiram as meditações, escutando e acompanhando as histórias, em momento algum mostraram desagrado ou falta de vontade por meditar e, por sua vez, revelavam motivação e entusiasmo em falar das histórias que as próprias imaginavam nos vários momentos encenados.

Na sequência dos resultados bem-sucedidos de uma maior compreensão das complexidades neste campo altamente especializado das necessidades educacionais gerais das crianças, tornou-se evidente que o educador e o professor precisam de ser capazes de reconhecer a importância do seu papel e, assim, reformular os seus métodos de formação de forma a melhorar os resultados dos seus objetivos de formação para produzir uma educação de qualidade e benéfica para o desenvolvimento das crianças, favorecendo o sucesso destas. É essencial que os professores procurem formar-se ativamente, buscando sempre novos métodos e novas aprendizagens, enriquecendo a sua prática e consequentemente as aprendizagens dos seus alunos.

A escola deve adotar uma função inclusiva na promoção do desenvolvimento e formação das crianças, não se limitando ao desenvolvimento cognitivo, mas tendo em consideração o desenvolvimento emocional de forma a promover o cognitivo. Assim, e de forma a responder à questão condutora, foi essencial suplementar a teoria consultada com um procedimento empírico. Este procedimento consistiu da planificação, implementação e análise de atividades descritivas e analisadas no segundo e terceiro capítulos. Consegui a partir destas, comprovar que é possível, enquanto educador e professor do 1.º CEB, estar atento ao desenvolvimento emocional das crianças sem descurar qualquer área curricular. Assim se revela que o professor tem habilidades para dar resposta às necessidades dos seus alunos, tanto académicas como pessoais. Cada vez mais, a escola tem sido pressionada no seu cargo de formar e assumir a relevância das competências emocionais no percurso académico dos alunos. Por outro lado, com a implementação deste trabalho de pesquisa, comprovou-se que não é necessário estipular um período específico no horário escolar para este trabalho, assim como não são solicitados recursos adicionais, podendo a abordagem das emoções ser relacionada e harmonizada com a abordagem de todas as áreas curriculares.

Após as intervenções na Educação Pré-escolar e no Ensino do 1.º Ciclo, sinto-me um profissional preparado para ingressar no mundo profissional, reconhecendo a IE como uma capacidade com grande potencial para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. No meu futuro profissional tenciono que o trabalho das competências emocionais seja constante. Pretendo ser um educador e professor que acompanhe e valorize novos estudos e metodologias, que seja atento e ainda que procure motivar as crianças e os alunos para o seu progresso e aprendizagens, preparando-os para as adversidades que surgem na sociedade, interagindo de forma harmoniosa na mesma. Sei que pode não ser fácil, não só pelo menor suporte e orientação no início da profissão como também pela responsabilidade. A responsabilidade de fazer a diferença, sobretudo com muitas crianças e famílias, numa determinada comunidade.

Assim, o balanço desta investigação é bastante construtivo, tendo crescido e aprendido muito, procurando saber mais, à medida que o tempo ia passando, de forma a manter-me o melhor informado possível. Tornei-me um profissional, informado de conceitos emergentes, tendo adquirido e ampliado os sentidos de investigação na busca do conhecido, convertendo a dúvida no saber. Considero que será neste sentido de descobertas e de conhecimentos que pretendo trabalhar.

Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas n.º 1 de Beja (2018-2020). *Projeto Educativo*.
- Agrupamento de Escolas n.º 1 de Beja (2019-2020). *Projeto Curricular de Turma: 3.º B*.
- Arends, Richard I. (1995). *Aprender a Ensinar*. 1ª edição. McGraw-Hill Editora.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. 5.ª edição. Gradiva publicações.
- Breyner, T. M. (2016). *O pequeno buda. Sobre a importância de ensinar meditação às crianças: Guia prático com exercícios*. 1.ª edição. Editora Arena.
- Centro Paroquial e Social do Salvador de Beja. (2018-2020). *Projeto Educativo*.
- Centro Paroquial e Social do Salvador de Beja. (2019-2020). *Projeto Curricular do Grupo. Pré-escolar: Sala dos Reguilas*.
- Cury, A. (2020). *20 Regras de Ouro para Educar Filhos e Alunos. Como formar mentes brilhantes na era da ansiedade*. 1.ª edição. Editora Pergaminho.
- Damásio, A. (2019). *O Erro de Descartes - Emoção, razão e cérebro humano*. 6.ª edição. Temas e Debates: Círculo de Leitores.
- Damásio, A. (2020). *O sentimento de si: corpo, emoção e consciência*. Temas e Debates: Círculo de Leitores.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais articuladas com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória: 1.º Ciclo do Ensino Básico*.
- Forneiro, L. (1998). *A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. Editora Artmed.
- Goleman, D. (1999). *A arte de meditar*. 4.ª edição. Editora Sextante.
- Goleman, D. (2018). *Trabalhar com Inteligência Emocional. O Livro que mudou a maneira como se trabalha*. Temas e Debates. Círculo de Leitores.
- Goleman, D. (2019). *Inteligência Emocional. O Livro que mudou o conceito de inteligência*. Temas e Debates. Círculo de Leitores.
- Gottman, J., Declaire, J. (1999). *A inteligência emocional na educação*. Editora Pergaminho.
- Guerreiro, S. (2020). *Medita coração*. 1.ª edição. Edições Mahatma.
- Jardim, J., Franco, J. (2019). *Empreendipédia. Dicionário de Educação para o Empreendedorismo*. Gradiva Publicações.

Leal, I. (2015). *Meditação e relaxamento para crianças. Um guia para pais e professores*. Coleção Compendium: Chiado Editora.

Lobo, A. (outubro 2017). *Programas para ensinar competências emocionais ajudam a resolver problemas nas escolas*. Educare.pt.

Lopes, J. et al. (2011). *Competências sociais: Aspetos comportamentais, emocionais e da aprendizagem*. Coleção psicologia da educação. Psiquilibrios edições.

Marujo, H. (junho 2001). O “Não”. Revista Visão

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Coleção Infância. Porto Editora.

Moreira P., Oliveira T., Crusselas L., e Lima A. (2012). *Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos (IIES): Estudo de desenvolvimento e de validação*. Centro de Investigação em Psicologia para o Desenvolvimento. Universidade Lusíada do Porto.

Muller-Lissner, A. (2001). *Inteligência emocional na criança: Como estimulá-la no seu filho*. Editora Pergaminho.

Övén, M. (2019a). *Educar com Mindfulness: Guia de parentalidade consciente para pais e educadores*. 1.ª edição. Porto Editora.

Övén, M. (2019b). *Educar com mindfulness na adolescência: Como continuar a fazer parte da vida do seu filho através da parentalidade consciente*. 1.ª edição. Porto Editora.

Perestrelo, V. (2018). *Mindfulness na educação. Dou-me conta que existo*. 2.ª edição. Edições Mahatma.

Queirós, M. (2014). *Inteligência Emocional: Aprenda a ser Feliz*. Porto Editora.

Roazzi, et al. (2011). *O que é a emoção. Em busca da organização estrutural do conceito de emoção em crianças*. Revista Psicologia, Reflexão e Crítica.

Santos, M. (2018). *Meditação na Escola. Um voo para a liberdade*. 1.ª edição. Edições Mahatma.

Silva, D., Duarte, J. (2012). *Sucesso Escolar e Inteligência Emocional*. Millenium. Escola Superior de Enfermagem de Viseu.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação.

Woyciekoski, C., Hutz, C. (2009). *Inteligência Emocional: Teoria, Pesquisa, Medida, Aplicações e Controvérsias*. Universidade Federal de Rio Grande do Sul.

Zabalza, M. A. (1992). *Didática na Educação Infantil*. Edições Asa.

Apêndices

Apêndice A - Exercício de meditação, "Sentir a respiração"

“Peça à criança que se sente numa posição confortável. Depois, que coloque uma mão na barriga e que a vá sentindo-a mexer conforme a respiração. Vá guiando a meditação, dizendo à criança para sentir o ar entrar no corpo e a barriga a crescer e, na expiração, para sentir o ar a sair e a barriga a encolher. Dê-lhe a indicação para ver o corpo como um balão. Cada vez que inspiramos crescemos, cada vez que expiramos mandamos o ar para fora e o balão fica mais pequeno” (Breyner, 2016: 122).

Apêndice B - Exercício de meditação, "Estrela brilhante"

“Deitado ou sentado, imagina que o teu corpo é banhado pelo calor de uma estrela. Inspira e expira, à medida que vais sentindo o teu corpo banhado por esse calor suave e agradável. Estás feliz e brilhas!” (Perestrelo, 2018: 51).

Apêndice C - Exercício de meditação, "O fundo do mar"

“Sentamo-nos confortavelmente. Respiramos profundamente três vezes e vamos fechando os olhos devagarinho. Vamos imaginar que chegamos a uma praia de areia muito macia. Olhamos para o mar e vamos aproximando devagarinho, até pôr os pés dentro de água. A água é azul clarinho, muito transparente, cheia de reflexos cintilantes. Vamos sentir a água, fresquinha e as ondas muito suaves a bater nas pernas. Vamos ouvir o murmúrio do mar. O Sol aquece o nosso corpo e sentimos a sua luz dourada a entrar pela nossa cabeça e a percorrer todo o corpo. Vamos começar a entrar no mar. Sabe bem a água fresquinha. E mesmo à nossa frente aparece um golfinho e convida-nos a mergulhar com ele. Mergulhamos e seguimos o golfinho que nada mesmo à nossa frente. Rapidamente aparecem mais golfinhos e nós nadamos com eles. Aparecem também sereias, anjos da água, peixinhos de muitas cores. Podemos brincar à vontade com todos eles. Todos são muito alegres e divertidos. Os anjos de água oferecem-nos pedrinhas coloridas, muito, muito brilhantes. É bom brincar com as pedrinhas cheias de cores. Ficamos mais um bocadinho a brincar neste reino encantado do fundo do mar. Entretanto o Sol começa a baixar, vamos dizer adeus a todos os seres do mar e voltamos a nadar em direção à nossa praia. Podemos voltar a este reino sempre que quisermos brincar com estes grandes amigos. Enquanto veem o pôr-do-sol sentados na areia macia, vamos abrindo os olhos devagarinho e voltamos à sala. Vamos mexer os pés, as pernas, as mãos, os ombros” (Leal, 2015: 119).

Apêndice D - Exercício de meditação *mindfulness*, "Escuta... escuta..."

“Fecha os olhos e permanece assim durante alguns momentos. Aprende a escutar o silêncio. Só assim te podes aperceber dos sons mais barulhentos ou menos barulhentos que estão à tua volta.

Inspira e expira e apenas sente!

Começa por sentir o teu corpo, da tua cabeça aos pés.

Observa! Depois leva a tua atenção para o que está à tua volta: os aromas, os sons, os ruídos próximos ou distantes, Escuta!” (Perestrelo, 2018: 60).

Apêndice E - Cubo das Emoções



Apêndice F - Exercício de meditação, "Proteger o planeta"

“Senta-te de pernas cruzadas.

Põe as mãos em cima dos joelhos com as palmas para cima.

Endireita as costas.

Fecha os olhos.

Respira fundo três vezes, devagarinho.

1...2...3.

Relaxa o corpo.

Sentes o teu corpo relaxado.

Levanta a tua mão.

Em cima dela surge o planeta Terra.

Olha bem para ele. É o teu planeta. É a tua casa.

Repara se está feliz.

Repara nos seus rios, florestas, lagos, montanhas, flores e animais.

Envia-lhes amor. Muito amor!

Rodeia o planeta Terra com amor.

E vê esse amor entrar dentro do planeta até chegar ao seu interior.

Tu és o guardião do planeta e ele é o teu templo. Cuida dele como se fosse a prenda mais preciosa que recebeste. Respeita-o e ama-o!

Ao enviares amor consegues sentir que a Mãe Terra te envia amor também.

Ela cuida de ti mesmo quando tu não vês. Ela dá-te o ar que tu respiras, a comida e a água que te fazem viver.

Agradece à Mãe Terra por tudo o que ela te dá e dá-lhe também o teu amor e respeito.

O planeta que está na tua mão vai aumentar tanto de tamanho que tu consegues ficar em cima dele.

Pisa o chão, sente a terra debaixo da tua casa, debaixo dos teus pés, sente que estás no planeta Terra e sente-te unido a ele. Tu existes porque ele existe.

E tu sentes-te feliz por isso!

Respira fundo o ar que a Terra te dá! Respira novamente enchendo de vida o teu corpo.

Sente o teu corpo tranquilo. Mexe-o devagarinho e quando quiseres abre os olhos” (Guerreiro, 2020: 32).

Apêndice G - Vídeo educativo, "As emoções na pintura"



Vídeo Educativo -
As emoções na pintura